

## Hva kreves egentlig av en kroppsøvingslærer?

En kvalitativ studie om profesjonskunnskaper i kroppsøvingsfaget,  
sett fra perspektivet til kroppsøvingslærerutdannere

SONDRE HELDAL

VEILEDER

Erik Aasland

**Universitetet i Agder, 2023**

Fakultet for helse- og idrettsvitenskap

Institutt for idrettsvitenskap og kroppsøving



## **Forord**

Nå som livet som student ved Universitet i Agder nærmer seg slutten, ser jeg tilbake på mange fine minner, og kjenner spesielt på takknemmeligheten for de nye vennskapene jeg har fått. Jeg er spent på hvordan fremtiden som lærer vil bli, men jeg føler meg trygg i at alle erfaringene og kunnskapen jeg har tilegnet meg i løpet av studieløpet vil hjelpe meg i min nye hverdag. Masteroppgaven har utfordret meg på måter jeg aldri har blitt utfordret på før, og jeg har til tider opplevd prosessen som tung og krevende. Jeg er derfor veldig takknemlig for medstudenter, venner og familie som har støttet meg med betryggende ord, veiledning og oppmuntring underveis i denne prosessen.

Jeg vil rette en ekstra stor takk til veilederen min Erik Aasland som har vært en stor hjelp gjennom hele masteroppgaveprosessen. Jeg har hatt en tendens til å overtenke og forvirre meg selv i løpet av masteroppgaven, men Erik har alltid fått meg på riktig spor igjen. Det har vært veldig betryggende å ha en veileder med så mye kunnskap på fagfeltet jeg har forsket på. Jeg vil også rette en stor takk til kroppsøvingslærerutdannerne som deltok i studien, og som var villig til å dele sine tanker og erfaringer med meg. Det har vært inspirerende å se det store engasjementet deres for kroppsøvingsfaget.

Sondre Heldal

15.05.2023

Universitet i Agder

## Sammendrag

Bakgrunnen for studien er den økende interessen for å forbedre kroppsøvingslærerutdanningen, slik at utdanningsløpet samsvarer bedre med kroppsøvingsfaget, som stadig stiller nye og komplekse krav til kroppsøvingslæreren. Hensikten med studien har vært å identifisere og beskrive profesjonskunnskaper som er viktig at kroppsøvingslærerutdanningen utvikler i løpet av utdanningsløpet, for at kroppsøvingslæreren skal kunne drive god kroppsøvingsundervisning, sett fra perspektivet til kroppsøvingslærerutdannere. Med dette har jeg utformet problemstillingen: «*Hvilke profesjonskunnskaper anser kroppsøvingslæreren som viktige for kroppsøvingslæreren?*» Studien er forankret i sosialkonstruksjonismen, som gjør at virkelighetsbildet forstås som sosialt konstruert. Mitt teoretiske perspektiv består av Grimens arbeid på profesjonskunnskap og Shulmans syv dimensjoner for lærerkunnskap. Kvalitative intervjuer har blitt anvendt som studiens metode, hvor intervjuene var semistrukturerte. Studiens utvalg har bestått av seks kroppsøvingslærerutdannere som underviser i – og er knyttet til – kroppsøvingslærerutdanningen. Jeg gjennomførte en tematisk analyse av studiens funn, hvor det ble identifisert fem temaer som er knyttet til oppgavens problemstilling. Studiens funn tyder på at kroppsøvingslærerutdannerne ser verdien av at kroppsøvingslærere har et bredt idretts- og aktivitetsrepertoar, er gode klasseledere, har kjennskap til læreplanen og kunnskap om hvordan kroppen fungerer. Det siste av studiets funn viser det seg å være større uenighet rundt, hvor det stilles spørsmål til hvorvidt forskningsbasert kunnskap er enkelt å anvende som kroppsøvingslærer. Videre forskning kan skape mer kunnskap på området ved å gjennomføre en lignende studie på andre utdanningsinstitusjoner, eller på kroppsøvingslærere i skolen.

**Nøkkelord:** Profesjonskunnskap, kroppsøvingslærerutdanningen, kroppsøvingsfaget, kroppsøvingslæreren, kvalitativ studie, tematisk analyse

## **Abstract**

The background for this study is the growing interest in improving the physical education teacher education, so that the course better matches the school subject physical education, which is a subject that constantly changes and makes complex demands on the physical education teacher. The purpose of this study has been to identify and describe professional skills that is important that physical education teacher education develop and foster, in order for future physical education teachers to be able to conduct good physical education, seen from the perspective of physical education teacher educators. With this, I have formulated this research question: *“Which professional skills does the physical education teacher consider important for the physical education teacher?”* The study is rooted in social constructionism, which means that the perception of reality is understood as socially constructed. My theoretical perspective consist of Grimen’s work on professional knowledge and Shulman’s seven dimension of teacher knowledge. Qualitative interviews have been conducted as the study’s method, where the interviews were semi-structured. The study’s selection consisted of six physical education teacher educators who teach at and are connected to the physical education teacher education. I carried out a thematic analysis of the study’s findings, where five themes were identified and that were linked to the research question. The study’s findings indicate that the physical education teacher educators see the value of physical education teachers having a broad sports and activity repertoire, are good class leaders, have knowledge of the curriculum and knowledge of how the body works. There seems to be a bigger disagreement regarding the last of the study’s findings, research-based knowledge, with questions being asked as to whether research-based knowledge is relevant and easy to apply as a physical education teacher. Further research has the potential to generate more knowledge in the field by carrying out similar studies at other educational institutions, or on physical education teachers in schools.

**Keywords:** Professional knowledge, physical education teacher education, physical education, physical education teacher, qualitative study, thematic analysis

# Innholdsfortegnelse

<b>1.0 Innledning</b> .....	<b>1</b>
1.1 Problemstilling.....	2
1.2 Oppgavens struktur .....	2
<b>2.0 Politiske føringer for lærerutdanningen</b> .....	<b>3</b>
2.1 Politiske føringer for kroppsøvfingsfaget .....	3
<b>3.0 Tidligere forskning</b> .....	<b>5</b>
3.1 Lærerutdanningen generelt .....	5
3.2 Forskning på kroppsøvfingslærerens kunnskapsbase.....	7
<b>4.0 Teoretisk rammeverk</b> .....	<b>10</b>
4.1 Profesjonsteori .....	10
4.2 Shulmans syv dimensjoner for lærerkunnskap .....	12
<b>5.0 Metode</b> .....	<b>18</b>
5.1 Sosialkonstruktivismen .....	18
5.2 Prosedyre for gjennomføring av studien .....	18
5.2.1 Studiets utvalg .....	18
5.2.2 Rekrutteringsprosessen.....	19
5.3 Kvalitativt forskningsintervju .....	20
5.3.1 Intervjuguide .....	20
5.3.2 Pilotintervju .....	21
5.3.3 Gjennomføring av intervjuene.....	22
5.3.4 Transkripsjon.....	22
5.3.5 Tematisk analyse .....	23
5.5 Reliabilitet og validitet .....	26
5.5.1 Reliabilitet.....	26
5.5.2 Validitet .....	27
5.6 Etiske overveielser .....	28
5.6.1 Informert samtykke .....	29
5.6.2 Krav til privatliv.....	29
5.6.3 Krav til riktig presentasjon av data.....	30
<b>6.0 Presentasjon av funn</b> .....	<b>30</b>
6.1 Kroppsøvfingslæreren må ha et bredt idretts- og aktivitetsrepertoar .....	31
6.2 Kjennskap til læreplanen.....	35
6.3 Klasseledelse – mellommenneskelige ferdigheter og organisering.....	38
6.4 Kunnskap om hvordan kroppen fungerer .....	40
6.5 Forskningskunnskap .....	43
<b>7.0 Diskusjon</b> .....	<b>46</b>
7.1 Diskusjon av funn.....	46
7.2 Metodisk diskusjon .....	55

<b>8.0 Avslutning .....</b>	<b>59</b>
<i>8.1 Konklusjon .....</i>	<i>59</i>
<i>8.2 Forslag til videre forskning .....</i>	<i>60</i>
<b>Referanseliste .....</b>	<b>61</b>
<b>Vedlegg.....</b>	<b>69</b>
<i>Vedlegg 1 – intervjuguide .....</i>	<i>69</i>
<i>Vedlegg 2 – informasjonsskriv og samtykkeerklæring .....</i>	<i>72</i>
<i>Vedlegg 3 – NSD godkjenning .....</i>	<i>76</i>
<i>Vedlegg 4 – FEK godkjenning .....</i>	<i>80</i>

## 1.0 Innledning

Samfunnet vårt blir stadig mer komplekst, noe som har ført til at det stilles flere og høyere krav til læreren (Kunnskapsdepartementet, 2017). For at lærerutdanningen skal være i stand til å forberede de kommende lærerne på sin fremtidige hverdag, har blant annet lærerutdanningene nå blitt femårige masterutdanninger (Kunnskapsdepartementet, 2017). Sammenlignet med den tidligere lærerutdanningen har den nye grunnskolelærerutdanningen som intensjon å utdanne lærere med større kompetanse innenfor et mindre utvalg av fag. Med den femårige masterutdanningen ser det ut til at de nye lærerutdanningene prioriterer forskningsbaserte kunnskapsformer, sammenlignet med tidligere lærerutdanning, som prioriterte en mer erfaringsbasert og relasjonell kunnskapsform (Kunnskapsdepartementet, 2009, 2017).

Spørsmålet om hva en lærer bør eller skal kunne, har vært gjenstand for mye debatt og forskning, noe jeg vil redegjøre for senere i oppgaven. Min særlige interesse er kroppsøvningsfaget, og hva som oppfattes som viktig kompetanser for en kroppsøvningslærer.

Forskning viser til kunnskap om pedagogiske strategier, fagdidaktisk kunnskap, strukturell kunnskap som læreplankunnskap, kunnskap om kroppens utvikling og relasjonell kunnskap som viktig profesjonskunnskap for kroppsøvningslærere (Armour & Yelling, 2007; Backman & Larsson, 2016; Larsson, 2009; Lyngstad, 2013; Mordal-Moen & Green, 2014b), samtidig som forskere som Dyson (2014) etterspør mer forskning og sier det er behov for å klargjøre hvilke typer kunnskap det stilles krav til av kroppsøvningslæreren for å drive effektiv undervisning. Annen forskning viser imidlertid at den lærerutdanningen studentene møter vil ha betydning for hvilken kunnskap de opparbeider seg. Her viser eksempelvis forskningen til Fernández-Balboa & Juan-Migue (1997) at kunnskapen hos lærerutdannere i kroppsøving, samt forståelsen deres av kroppsøvningsfaget, har stor betydning for hvordan de underviser og da hva studenter lærer seg.

På bakgrunn av det jeg her tar opp, ser jeg det som interessant å undersøke hva faglærere i kroppsøvningslærerutdanninger tenker er nødvendige kunnskaper og ferdigheter for en kroppsøvningslærer som skal undervise i skolen. Hvis det er slik som det blant annet kommer fram i forskningen til Mordal-Moen & Green (2014b) og Larsson (2009), at lærerutdannere i kroppsøving mener at studentene først og fremst skal lære seg idretter og metodikk, vil dette føre til at fremtidige lærere reproducerer slike praksiser – noe som vil stå i kontrast til de nye fokusområdene fagfornyelsen trekker fram. (Utdanningsdirektoratet, 2019). Imidlertid har



forskningstilfanget om norsk kroppsøving tatt seg opp (Løndal et al., 2021), noe som kanskje har bidratt til at kroppsøvingslærerutdannere nå tenker annerledes om kroppsøvingsfaget, utdanningen og hva en kroppsøvingslærer bør kunne, enn det tidligere forskning viser. Av den grunn ser jeg det som relevant og viktig å undersøke hva kroppsøvingslærerutdannere ser på som nødvendig kunnskap for kroppsøvingslæreren.

## 1.1 Problemstilling

Med dette som bakgrunn, er det utarbeidet følgende problemstilling som ønskes å besvare:

*«Hvilke profesjonskunnskaper anser kroppsøvingslærerutdannere som viktige for kroppsøvingslæreren?»*

## 1.2 Oppgavens struktur

Til å starte med vil jeg redegjøre for konteksten for studien og tidligere forskning som er gjennomført på lærerutdanningen generelt og kroppsøvingslærerens kunnskapsbase. Videre vil jeg presentere oppgavens teoretiske rammeverk, som inneholder profesjonsteori og teori om lærerkunnskap. Videre følger en utdypelse av oppgavens metodikk, hvor jeg går nærmere inn på posisjonering av oppgaven og bruken av kvalitative intervjuer. Dette er etterfulgt av en tematisk analyse av de kvalitative intervjuene, hvor jeg identifiserer temaer som vil bli presentert under funn. Etter dette vil funnene bli diskutert og koblet opp mot tidligere forskning og teori. Helt avslutningsvis vil jeg i konklusjonen oppsummere studiens funn, implikasjoner for studien og muligheter for videre forskning.

## 2.0 Politiske føringer for lærerutdanningen

Etter kunnskapsløftet har læreryrket fått større profesjonell frihet, noe som har medført at lærerne har fått et større ansvar for hver enkelt elevs læringsutbytte (Kunnskapsdepartementet, 2009). Det stilles krav til lærerens kunnskap om tilpasset opplæring, noe som skal være forankret i alle fagene i lærerutdanningen – men spesielt i pedagogikk (Kunnskapsdepartementet, 2010). I Stortingsmelding 11 legges det fram flere kvaliteter og egenskaper som det stilles krav til at læreren innehar for å kunne tilrettelegge for god undervisning og tilpasset opplæring. Herunder viser stortingsmeldingen til forskning som sier det er en positiv relasjon mellom lærerens didaktiske og faglige kompetanse, og elevens læringsutbytte (Kunnskapsdepartementet, 2009). Lærerens fleksibilitet og kreativitet er også egenskaper som trekkes fram (Kunnskapsdepartementet, 2009).

Grunnskolelærerutdanningen i Norge ble i 2017 femårig, som betyr at alle studentene skal skrive en masteroppgave på slutten av utdanningsløpet (Utdanningsforbundet, 2021). Den femårige utdanningen skal styrke den faglige fordypningen og prinsippene for dybdelæring, noe som vil ruste de kommende lærerne til å drive en mer helhetlig undervisning, som skal føre til at elevene klarer å se sammenhenger og dybden i emnet (Utdanningsforbundet, 2021). Med å forlenge læreryrkets utdanningsløp til en femårig utdanning, skriver Utdanningsdirektoratet at det vil bidra til å rigge profesjonen for fremtiden. En mastergradsutdanning vil i større grad tilrettelegge for forskningsforankring enn en tre/fireårig utdanning, samt gi muligheten for faglig fordypning (Utdanningsforbundet, 2021). Den tidligere kunnskapsministeren Torbjørn Røe Isaksen sa i 2014 «*Med en utdanning som vektlegger forskningsbasert kunnskap, vil lærerne stå bedre rustet til å forbedre undervisningen*» (Khrono, 2014), noe vi ser går igjen i Utdanningsdirektoratets plan for den femårige lærerutdanningen, der de skriver at i mastergraden ligger muligheten til forskningsforankring (Utdanningsforbundet, 2021).

### 2.1 Politiske føringer for kroppsøvfingsfaget

Slik kroppsøvfingsfaget står i dag, er det et praktisk fag som skal bidra til livslang bevegelsesglede og inspirere til en fysisk aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2021). Etter fagfornyelsen sier læreplanen at faget skal vektlegge

utviklingen av ferdigheter og kunnskap om trening, livsstil og helse (Utdanningsdirektoratet, 2019). For å nå målene vektlegger læreplanen ulike bevegelsesaktiviteter, lek og øving i større grad enn tidligere (Utdanningsdirektoratet, 2019). Undervisningen skal også tilrettelegge for at elevene får utforske egen identitet og selvilde i større grad enn tidligere (Utdanningsdirektoratet, 2019), hvor samarbeid og samhandling med andre elever spiller en sentral rolle. Faget skal være et mindre idrettsrettet fag, men idrettsperspektivet er enda gjeldende og inngår som en del av begrepet bevegelsesaktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2019).

## 3.0 Tidligere forskning

### 3.1 Lærerutdanningen generelt

Læreryrket og lærernes effektivitet har vært på toppen av internasjonal utdanningspolitikkens agenda i lengre tid nå, da det er blitt tydelig at kvaliteten på lærerne er en av de viktigste faktorene i elevenes læring (Darling-Hammond, 2017a). Profesjonen har over tid opparbeidet en viss respekt, og blir ansett som en profesjon hvor det kreves en gitt kunnskapsbase for å kunne mestre det som kreves for at læring skal finne sted (Darling-Hammond, 2017a). For å utdanne kvalifiserte lærere stilles det krav til kvaliteten av lærerutdanningen (Loughran et al., 2016). Loughran et al (2016) viser til forskning som sier at i Europa så er kvalifiserte og gode lærere i stand til å integrere kunnskap, håndtere kompleksitet og tilpasse seg behovene enkelt eleven har, samt behovene til elevgrupper. Lærerutdanningen bør være en arena hvor kommende lærere får utviklet disse egenskapene/ferdighetene. Herunder er det blitt identifisert flere prinsipper for god lærerutdanning, blant annet muligheten for observasjon, konstruktive tilbakemeldinger, kritisk refleksjon av klasseroms- og skolesituasjoner, og ikke minst kunnskapsintegrasjon (Loughran et al., 2016). Hvordan lærerutdanningen ser ut vil variere fra land til land, hvor ulike kulturer, tradisjoner og historie spiller inn (Loughran et al., 2016).

På en generell basis har lærerutdanningen blitt kritisert for å inneholde for mye informasjon og teknikker, som gjør det vanskelig og uoversiktlig for lærerstudentene å lære nødvendig kunnskap (Loughran et al., 2016). Forskning viser at det kan være flere ulike tilnærminger og versjoner av lærerutdanningsprogrammer som kan være effektive (Loughran et al., 2016).

Forskning på effektiv lærerutdanning understreker at utdanningsløpets innhold må ha et klart fokus, som innebærer at lærerutdannerne må være i stand til å formidle det faglige innholdet på en forståelig måte (Darling-Hammond et al., 2017b). I artikkelen til Darling-Hammond et al. (2017b) viser de til hvor viktig det er at kommende lærere har en sterk faglig ekspertise, for å kunne drive effektiv undervisning. Det argumenteres for at lærere med en sterk faglig bakgrunn er godt egnet til å drive effektiv undervisning (Darling-Hammond et al., 2017b). I artikkelen viser de til en undersøkelse som så nærmere på hva lærerstudenter lærte mest av. Det ene programmet inneholdte undervisning som fokuserte på å kun forbedre studentenes fagkunnskap, mens det andre programmet fokuserte på å forbedre lærerstudentenes faglige kompetanse, pedagogiske ferdigheter og formidlingsevne av fagstoff. En statistisk analyse linket større læringsgevinster til det sistnevnte programmet (Darling-Hammond et al., 2017b).

Forskning på lærerutdanningen i Norge var lenge et lite utforsket forskningsfelt, men har i løpet av de siste årene tatt seg opp (Hammerness, 2013). Overordnet sett så består norske lærerutdanninger av tre innholdskomponenter: pedagogiske studier, fag og fagdidaktisk/yrkesdidaktiske studier og praksis (Loughran et al., 2016). Et fellestrekk er at alle lærerutdanningene må forholde seg til den gjeldende læreplanen (Loughran et al., 2016), som gjør at utdanningsløpet må tilrettelegge for at lærerstudentene blir kjent med lærerplanen. Dette betyr at lærerstudentene skal lære å tolke og formidle lærerplanens innhold, som er viktig for profesjonsutøvelsen, i tillegg til at deres evne til å analysere læreplanen vil bidra til å utvikle morgendagens læreplan (Loughran et al., 2016). Akkurat som lærerutdanningen varierer fra land til land, varierer den også fra institusjon til institusjon innad i Norge, men Hammerness (2013) trekker fram tre sentrale egenskaper for god lærerutdanning som bør gå igjen: (1) programmet skal ha en klar visjon, (2) det skal være en tydelig forankring i praksis, (3) og de skal være koherente. En klar visjon får fram den type lærere institusjonen ønsker at de nyutdannede skal utvikle seg til å bli når de kommer ut i arbeidshverdagen. I gode lærerutdanningsprogrammer vil en god visjon inneholde tydelige praksiser som lærerstudentene skal tilegne seg, og praktisere i praksis. En slik visjon er et tegn på gode lærere, samt også god læring (Darling-Hammond et al., 2007). Hammerness (2013) argumenterer for at gode lærerutdanningsprogram må gi studentene mulighet til å praktisere kunnskapen de har tilegnet seg gjennom studiet i praksisnære situasjoner, samt at det de lærer har en tydelig forankring i praksis. Herunder vil lærerutdannerens tanker, konsepter og ideer måtte samstemme og gå overens med utdanningens mål (Hammerness, 2013). I utdanningsprogram som er koherente, vil det ofte stemme overens med visjonen. Samtidig så er det noen områder som alle utdanningene innenfor lærerutdanningen må forholde seg til: den gjeldende læreplanen, opplæringsloven og forskrifter (Dahl et al., 2016).

Lærerutdanningens hensikt har endret seg gjennom årene, hvor den for eksempel tidligere var sett på som et medium som skulle gi studentene verktøyet til å kunne håndtere yrkesmessige utfordringer, på lik linje som erfarne lærere (Østrem, 2010). Imidlertid betraktes nå lærerutdanningen ifølge Amundsen (2008) og Loughran et al., (2016) som første steg i profesjonaliseringen, da lærerutdanningen i seg selv ikke kan forberede studentene på de skolehverdagens ulike situasjoner og utfordringer.

### 3.2 Forskning på kroppsøvingslærerens kunnskapsbase

Forskningen til Mordal-Moen & Green (2014a, 2014b) viser at lærerutdannerne i kroppsøvingsfaget mener at det kroppsøvingslærerstudenter skal lære i løpet av utdanningsløpet sitt har store likheter med kroppsøvingsfaget i seg selv. Herunder at faget er et praktisk fag som er sentrert rundt det å kunne lære og lære bort idrettsferdigheter (Mordal-Moen & Green, 2014a, 2014b). Forskning tyder på at både kroppsøvingslærerstudenter og kroppsøvingslærerutdannerne vektlegger praktiske egenskaper, som fysisk- og teknikkklæring i idrett og sport, i større grad enn teori og pedagogiske spørsmål (Dowling, 2011; Moen, 2011; Mordal-Moen & Green, 2014b; Velija et al., 2008). Forskere som Dowling peker her på at fokuset i lærerutdanningen i kroppsøving er på hva og hvordan, fremfor hvorfor (Dowling, 2006). Dette bidrar til i den pågående diskusjonen rundt forholdet mellom teori og praksis i utdanningsløpet (Larsson, 2009; Moen, 2011; Standal et al., 2014). Herunder stilles det spørsmål til hvordan det økte fokuset på forskningskompetanse vil hjelpe studentene (Brew & Saunders, 2020).

Et annet funn fra forskningen til Mordal-Moen & Green viser at kroppsøvingslærerutdanningen ikke evner å *shake or stir* studentenes forhånds etablerte konservative forståelser av kroppsøvingsfaget (Dowling, 2011; Mordal-Moen & Green, 2014a, 2014b; Standal et al., 2014). Med konservative forståelser menes det at studentenes forståelse av kroppsøvingsfaget ikke har endret seg i tråd med endringene i kroppsøvingsfaget, hvor de enda forstår fagets innhold og hensikt slik det ble forstått før. Herunder kan det blant annet være snakk om bruken av tradisjonell idrett i kroppsøving. I Mordal-Moen & Greens artikler (2014a, 2014b) beskriver de kroppsøvingslærer-rollen som nærmere stillestående, og at hvordan kroppsøvingslæreren opptrer, eller hva han/hun vektlegger i undervisningen har endret seg lite gjennom årene. En faktor som spiller inn her vil være at kroppsøvingslærerutdannere og kroppsøvingsstudenter ofte har drevet med, samt hatt en forkjærlighet for idrett og trening. Forskning viser at de som velger å utdanne seg som kroppsøvingslærere ofte har en sportshabitus, med en bakgrunn i fysisk aktivitet og idrett (Jakobsen, 2011; Mordal-Moen & Green, 2014a). Denne idrettsleden deles også med lærerutdannerne (Mordal-Moen & Green, 2014a), noe som vil ha en betydning for hvordan utdanningen ser ut (Fernández-Balboa & Juan-Miguel, 1997) – på samme måte som at kroppsøvingslærerens habitus har betydning for hva de vektlegger i undervisningen sin i skolen, hvordan de operasjonaliserer læreplanen og elevvurdering (Mordal-Moen & Green, 2014a).

For å kunne drive god undervisning i kroppsøvningsfaget, skriver Ward (2013) at det vil være nødvendig å definere hvilke profesjonskunnskaper og forståelser en kroppsøvningslærer bør besitte. Ward (2013) kommer fram til at elevenes læringsutbytte er avhengig av kroppsøvningslærerens forståelse av faginnholdet, elevene og pedagogikk. Herunder presiserer han at faginnholdet/fagkunnskap i kroppsøvningsfaget ofte er misforstått, og at uten et godt grep rundt dette kan det gå utover kroppsøvningslærerens evne til å formidle og lære bort kroppsøvningsfagets innhold (Ward, 2013). I likhet med Ward, identifiserer Backmann & Larsson (2016) en rekke profesjonskunnskaper kroppsøvningslærerstudentene bør kunne etter gjennomført utdanning, hvor funnene deres viser at studentene må ha fagkunnskap, de må kunne tolke læreplaner, besitte fysiske ferdigheter, ha kunnskap om helse, pedagogisk kunnskap og besitte forskjellige forskningsmetoder, i tillegg til å kunne tenke kritisk.

Innenfor disse funnene trekker Backman & Larsson (2016) fram fysiske ferdigheter i flere sportslige aktiviteter som viktig for kroppsøvningslæreren, hvor fokuset bør ligge på ytelse og prestasjonsforbedring. I tråd med dette, så vektlegger noe tidligere forskning viktigheten av at kroppsøvningslæreren er i god fysisk form, og har ferdighetene til å vise teknikker og øvelser (McCullick, 2001). Gjennomgående i mye av den internasjonale forskningen gjort på kroppsøvningslærerutdanningen, er vektleggingen av kroppsøvningslærerstudentenes evne til å *lære bort*, som kan kategoriseres under pedagogisk kunnskap (Backman & Larsson, 2016; Capel et al., 2011; Tinning, 2006). I tråd med dette, så er det internasjonale forskningsartikler som sier at reflekterende praksis i kroppsøvningslærerutdanningen er viktig for å bevisstgjøre studentene for hvilke konsekvenser de ulike valgene og beslutningene de tar vil ha for elevens læringsutbytte (Felis-Anaya et al., 2018). Herunder er det viktig at kroppsøvningslæreren velger den mest hensiktsmessige undervisningsmetoden for å formidle emnet/faget. I tillegg til dette, kommer det fram i undersøkelsen til Backman og Larsson (2016) at naturvitenskapelig kunnskap er viktig for å kunne ha en faglig tyngde i undervisningsvalgene en tar som kroppsøvningslærer.

I forskningen til Iserbyt et al. (2017) viser de til hvordan en workshop i badminton har hatt positiv effekt på effektiviseringen av kroppsøvningslærerens undervisning. En dypere forståelse av badminton antas å være grunnen for den økte effektiviteten (Iserbyt et al., 2017).

Artikkelen til Herold og Warning (2017) bidrar til forskningen på kroppsøvningslærerens kunnskapsbase, hvor de viser til forskning (Herold & Waring, 2011; Tinning, 2002) som understreker at omfattende fagkunnskap og pedagogisk kunnskap ikke er nok for å drive god kroppsøvningsundervisning. Videre sier de at det er flere aspekter som påvirker

kroppsøvingsfaget, hvor de her trekker fram pedagogical content knowledge (PCK) som avgjørende for å drive effektiv undervisning (Herold & Waring, 2017). Ward et al. (2015) viser også til den komplekse naturen av kroppsøvingsfaget, og argumenterer for at kunnskap om elevene, pedagogikk, læreplaner og læringsstrategier er nødvendig profesjonskunnskap for kroppsøvingslæreren. Her argumenterer de også for at kroppsøvingslærerens PCK kan forbedres gjennom å styrke lærerens fagkunnskap, noe som er i tråd med Iserbyts (2017) forskning.



## 4.0 Teoretisk rammeverk

For å undersøke hva kroppsøvingslærerutdannere anser som viktige profesjonskunnskaper for kroppsøvingslæreren har jeg valgt profesjonsteori og Shulmans syv dimensjoner av lærerkunnskap (Shulman, 1986) som mitt analytiske rammeverk.

### 4.1 Profesjonsteori

Lærerutdanningen i Norge har gjennomgått flere endringer, og yrket anses som et profesjonsyrke, men det er fremdeles mange ulike tilnærminger og syn på yrket (Fry, 2019). Lærerutdanningen og dens innhold er et av områdene hvor er det mange motstridende tilnærminger (Fry, 2019), kanskje mye på bakgrunn av det Mausethagen & Smeby (2017) påpeker, at det stilles krav til en sterk korrelasjon mellom utdanningen og den profesjonelle yrkesutøvelsen. Ifølge Grimen (2008) skal utdanningsløpet både formidle teoretisk- og vitenskapelig kunnskap, i tillegg til elementer av praksis. En profesjonsutøvers kunnskapsgrunnlaget er med andre ord sammensatt av forskjellige teoretiske innsikter fra ulike fagområder og praktiske erfaringer, koblet til konkrete situasjoner og kontekster (Grimen, 2008). Videre sier Grimen (2008) at det er den praktiske oppgaven som skal løses av profesjonsutøveren som bestemmer hvilke kunnskapselementer det stilles krav til i profesjonens kunnskapsgrunnlag.

Grimen (2008) reiser tre viktige profesjonsteoretiske problemstillinger; (1) Kunnskapsgrunnlag, (2) forholdet mellom praksis og teori, (3) teoretisk og praktisk kunnskap. Innenfor (1) kunnskapsgrunnlaget så handler det om hvor *enhetlig* en profesjons kunnskapsgrunnlag er. Her er det snakk om hvorvidt kunnskapen kommer fra samme vitenskapelige disiplin, eller om den er satt sammen av elementer fra flere forskjellige vitenskapelige disipliner. Integrasjon mellom de ulike elementene i kunnskapen spiller også inn på hvor *enhetlig* kunnskapsgrunnlaget er. Grimen (2008) presiserer det er viktig at elementene har en sterk korrelasjon til hverandre. Videre sier han at dette kan gjenkjennes ved at elementene har en logisk forbindelse til hverandre. Det vil også være nødvendig å vite hva som skaper integrasjon i kunnskapen. Her skiller Grimen (2008) mellom *teoretiske-* og *praktiske synteser*. Det kalles en teoretisk syntese hvis det som integrerer elementene er en omfattende teori, mens det kalles en praktisk syntese hvis det som integrerer elementene er de kravene profesjonsyrket stiller (Grimen, 2008). Hvis jeg forstår Grimen rett, vil han argumentere for at læreryrkets

kunnskapsbase er mangfoldig, og at kunnskapsbasen trekker fra flere vitenskapelige disipliner i tillegg til at integrasjonene av kunnskapsbasene inngår i praktiske synteser. Dette begrunner han med at et profesjonsyrke møter komplekse og situasjonsbaserte utfordringer i praksis, noe som gjør at yrkesutøveren må trekke kunnskap fra flere områder, og bruke den på en fleksibel måte.

Når det gjelder (2) forholdet mellom teori og praksis, skriver Grimen at begge er viktige for å oppnå en mangfoldig kunnskapsbase. Herunder peker han på at teori og praksis ikke kan sees på som uavhengige områder innenfor profesjonsutøvelsen. Det stiller derfor krav til profesjonsutøverens evne til å bruke både teoretisk- og praktisk kunnskap (Grimen, 2008).

Ifølge Grimen vil det være to modeller for forståelsen av forholdet mellom teori og praksis; den mest dominerende modellen betrakter praktisk kunnskap som *anvendelse* av teori. Her blir teoretisk kunnskap primær. Modellen sier at det er teoretisk kunnskap som gir grunnlaget for å kunne forstå og planlegge praktiske handlinger, mens praktisk kunnskap brukes for å gjennomføre handlingene. Problemet med denne modellen er at det mest sannsynlig finnes områder av praktisk kunnskap som ikke har en teoretisk basis, og som da ikke kan begrunnes teoretisk. Den andre modellen sier at praksis danner fundamentet til teoretisk kunnskap (Grimen, 2008). Her legges det vekt på at teoretisk kunnskap utvikles gjennom refleksjon over praksis, og at praksis er grunnlaget for å forstå teorien du tar for deg. I denne modellen vil praktisk kunnskap være primær. Grimen (2008) sier at en svakhet ved modellen er idylliseringen av praktisk kunnskap.

Når det gjelder den tredje profesjonsteoretiske problemstillingen Grimen trekker fram, dreier dette seg om (3) teoretisk- og praktisk kunnskap, at dette ikke er to forskjellige typer kunnskap, men heller to forskjellige tilnærminger til kunnskap (Grimen, 2008). Praktisk kunnskap utvikles gjennom handlinger og erfaringer, og er kunnskap som gjerne kjennetegnes som intuitiv og implisitt. I tråd med dette, vil praktisk kunnskap være tett koblet til personen med kunnskapen og brukssituasjonen, og den preges av hvor den kommer fra, hva den brukes til og hvem som sitter på kunnskapen (Grimen, 2008).

Teoretisk kunnskap derimot vil være essensiell for å forstå verdenen rundt oss, og den skaper rammeverket for forståelse (Grimen, 2008). Som tidligere nevnt, er praktisk- og teoretisk kunnskap to sider av samme mynt. Teoretisk kunnskap er forståelse av prinsipper, ulike konsepter og teorier som ligger til grunne praktiske ferdigheter. Eksempelvis vil en

kroppsøvlingslærer nytte godt av å ha en teoretisk forståelse av anatomi og fysiologi, koblet til tilretteleggingen av hensiktsfull fysisk aktivitet. Dette er kunnskap som kan uttrykkes verbalt. Grimen skriver at teoretisk kunnskap er generell og abstrakt, noe som begrenser kunnskapens evne til å se kompleksiteten i praktiske situasjoner (Grimen, 2008). Grimen viser til Gilbert Ryle, som kom med begrepene «*knowing how*» og «*knowing that*» som kan hjelpe oss forstå forskjellen mellom praktisk- og teoretisk kunnskap (Grimen, 2008; Ryle, 2009). «*Knowing how*» referer til praktisk kunnskap og handler om å kunne gjøre noe, som oppnås gjennom praktiske erfaringer. «*Knowing that*» referer til teoretisk kunnskap og kan være kunnskap om et fagfelt, som oppnås gjennom lesing, undervisninger eller refleksjon.

Grimen (2008) har her gitt oss et begrepsapparat for profesjoners kunnskapsgrunnlag. Profesjoner som læreryrket er nødt til å trekke kunnskap fra flere steder (Molander et al., 2008), noe som gjør at kunnskapsgrunnlaget til profesjonsutøvere (her kroppsøvlingslæreren) blir et sammensatt fenomen (Grimen, 2008). Grimen sier kunnskapsgrunnlaget er sammensatt av både praktisk- og teoretisk kunnskap, og understreker at profesjoner integrerer elementer i praktiske synteser. Grimen har gitt oss en overordnet oversikt over hvordan profesjonskunnskap kan forstås. Perspektivene hans kan kobles til lærerkunnskap, men jeg ser det fruktbart å inkludere en teori som er mer spesifikt rettet mot læreryrket og lærerens kunnskapsgrunnlag. Shulmans (1987) syv dimensjoner av lærerkunnskap vil kunne bidra til en mer detaljert forståelse av hva slags kunnskap som kreves av læreren.

#### 4.2 Shulmans syv dimensjoner for lærerkunnskap

Shulman argumenterer for at det stilles store og komplekse krav til læreren for å kunne drive effektiv og god undervisning (Shulman, 1987). Ifølge Shulman må læreren inneha kunnskap som er flersidig, og han/hun må være i stand til å koble sin profesjonelle ekspertise til en dyp forståelse av forskjellige kunnskapsbaser (Shulman, 1987). Shulman (1987) har utviklet en modell for lærerkunnskap som består av syv forskjellige dimensjoner. Modellen er sentral innenfor forskning på læreryrket og lærerutdanningen, og jeg anser hans begreper om ulike kunnskapsbaser som relevant å anvende i analyse av det empiriske materialet.

Den første kunnskapsbasen han tar for seg omtaler han som *content knowledge* (CK). Dette handler om lærerens forståelse og kunnskap om det de underviser i – altså fagkunnskapen. Shulman (1986) definerer kunnskapsbasen som *å ha kunnskap, forståelse og dyktighet innenfor*

*det elevene skal lære.* I en kroppsøvingsskontekst kan det ses som at læreren har kunnskap og mestrer de forskjellige aktivitetene elevene undervises i (Siedentop, 2002). Richard Tinning fremme i sitt arbeid at det er viktig å se CK for kroppsøvingssfaget inkludering av kunnskap som både er praktisk og teoretisk (Tinning, 2002). I tråd med dette viser Tinning til Sidentops (1989) arbeid, hvor han sa kroppsøvingsslærere ble uteksaminert fra universitet uten den nødvendige kunnskapen om fysisk aktivitet og sport/idrett, som kreves for å undervise i kroppsøvingssfaget i skolen (Siedentop, 2002; Tinning, 2002). For en kroppsøvingsslærer bør utdanningsløpet inneholde CK, som innebærer en grad av bevegelseskompetanse i flere aktiviteter og idretter (Tinning, 2002). Dette kan inkludere kunnskap om regler, strategier, grunnleggende bevegelsesferdigheter, og kunnskap om anatomi og fysiologi. Siedentop (2002) understreker viktigheten av fagkunnskap, da kroppsøvingsslærerens CK vil være med på å effektivisere det som blir lært i kroppsøvingssfaget. CK vil gi kroppsøvingsslæreren en solid faglig bakgrunn, noe som vil virke inn på faginnholdet i undervisningen, samt som et verktøy for å gi elevene gode faglige tilbakemeldinger. Forskningslitteraturen i kroppsøving viser imidlertid at hva som skal inngå som fagkunnskap – eller hva elevene skal lære i kroppsøving – er uklart (Siedentop, 2002; Tinning, 2002).

Den andre kunnskapsbasen omtaler Shulman som «General pedagogical knowledge» (GPK). GPK referer til kunnskap om de brede prinsippene og strategiene for klasseledelse og organisering av undervisning som omhandler mer enn kun fagkunnskap (Shulman, 1987). Forskere har lenge hatt en smal forståelse av Shulmans definisjon av GPK, men forskning som stammer fra Shulmans arbeid har i nyere tid utvidet vår forståelse av GPK – som nå inkluderer kunnskap om undervisnings- og læringsprosesser, og måter å vurdere elevenes læring og resultater på (König & Kramer, 2016; Ulferts, 2019). GPK er kunnskap om hvordan en som lærer kan skape en god læringsarena, hvor læringen som tar plass er fruktbar for alle elever, uavhengig av fagets egenart (Ulferts, 2019). GPK er med andre ord en kunnskapsbase som ikke er fagspesifikk (Shulman, 1987). Den er således kunnskap om hvordan læreren kan forberede, tilrettelegge, strukturere og evaluere timer, for å motivere elevene til læring (König & Kramer, 2016). For en kroppsøvingsslærer vil GPK være viktig, da rammene for faget skiller seg fra det typiske *klasseromsfaget*. Kroppsøvingstimen tar gjerne plass i en gymsal, hall eller ute i naturen, noe som byr på andre utfordringer. For å få gitt klare og gode instruksjoner vil det stilles krav til kroppsøvingsslærerens kommunikasjonsferdigheter. I tillegg GPK for en kroppsøvingsslærer innebære å kunne tilrettelegge for gode aktiviteter som kan resultere i læring hos elever med forskjellig utgangspunkt.

Den neste kunnskapsbasen er «Curricular knowledge» og handler om lærerens forståelse og kjennskap til læreplanen de underviser innenfor (Shulman, 1986). Innenfor læreplankunnskap skal læreren ha kontroll på hvilke krav som stilles til elevene innenfor faget han/hun underviser i, noe som vil variere utifra hvilket trinn de er på. Dette innebærer å ha kjennskap til kompetansemålene i faget, de tverrfaglige temaene og den generelle hensikten med faget. Læreren skal forstå hvordan læreplanen er bygget opp og hvorfor den er bygget opp slik den er. Dette er kunnskap som vil hjelpe læreren å planlegge relevant og effektiv undervisning, i tillegg som det fungerer som en indikator på vurdering (Shulman, 1986). En kroppsøvingslærer må i så måte vite hvilke former for vurdering som er best egnet til å vurdere elevene i lys av kompetansemålene. I tillegg vil kroppsøvingslæreren måtte kunne gjenkjenne ulike bevegelsesmønstre og ferdigheter, som skal være i tråd med fagets/emnets mål.

Shulman (1986) presenterer også begrepene *lateral curriculum knowledge* og *vertical curriculum knowledge*, hvor *lateral curriculum knowledge* referer til lærerens bevissthet i forhold til hva elevene lærer i andre fag. Shulman (1986) sier profesjonelle lærere bør være i stand til å vite om, og forstå hva elevene gjør på utsiden av lærerens egen undervisning, samt ha evnen til å koble sitt fag til andre fag. *Vertical curriculum knowledge* er lærerens kunnskap om hva som allerede har blitt lært bort i faget deres, samt hva som skal undervises i fram i tid (Shulman, 1986). Det krever god kommunikasjon blant lærerne innenfor samme fagfelt og på tvers av fagfelt, for å at lærerne kan besitte *lateral curriculum knowledge* og *vertical curriculum knowledge*.

«Pedagogical content knowledge» (PCK) er kanskje Shulmans mest kjente kunnskapsbase for undervisning. PCK handler om lærerens evne til å koble CK til det å faktisk undervise. Dette handler om den spesielle typen kunnskap læreren har om hvordan en best mulig kan lære bort CK, og deres forståelse av læringsstrategier, læringsmetoder og ulike teknikker for læring, altså det vi kjenner som fagdidaktisk kunnskap. Her presiserer Shulman (1987) at forståelse for hvordan en kan gjøre fagstoffet overkommelig for elevene ikke er nok, men at læreren behøver å ha et skikkelig grep rundt hvordan dette bør gjøres. Læreren skal vite hva den mest effektive måten å formidle fagkunnskap på er, enten om det er gjennom illustrasjoner, eksempler eller demonstrasjoner (Shulman, 1986), og vite når og hvorfor de ulike teknikkene fungerer best. Læreren må også vite hvordan han/hun skal navigere gjennom elevenes ulike innstillinger til faget som en helhet og fagets emner. Hvis elevene har en negativ innstilling til faget/emnet, sier

Shulman (1986) at læreren må besitte noen strategier på hvordan han/hun kan reorganisere elevens forståelse av faget/emnet. I tråd med dette er det ofte snakk om elevens misoppfatninger om faget, og hvordan læreren kan klargjøre dette ovenfor elevene (Shulman, 1986). PCK er forståelsen av hvordan en kan lære bort et fag på en effektiv og engasjerende måte, og kunne adaptere ulike læringsstrategier for å møte elever med ulike forutsetninger for læring.

PCK er mer enn bare fagmetodikk/undervisningsmetoder. Det handler om å ha kunnskap om hvordan en som lærer skal lære bort fagstoffet i en spesifikk kontekst. Creasy et al. (2012) viser i arbeidet sitt til Grossman (1990) som har identifisert fire deler som sammen utgjør PCK. I først del handler det om at læreren må vite hvorfor det skal undervises i emnet/faget, noe som vil gjenspeiles i lærerens mål. I del to sier Grossman at PCK innebærer lærerens viten om elevene forstår faget/emnet. Herunder er det snakk om at læreren må vite hva som kan være utfordrende, samt hva elevene allerede kan. Det tredje elementet av PCK sier Grossman at referer til lærerens kunnskap om undervisningsstrategier for å lære bort spesifikke områder innenfor et fag/emne. Siste del av PCK inkluderer lærerens kunnskap koblet til læreplanen og kunnskap om hva en spesifikk alder/årsgruppe av elever trenger av kunnskap (Creasy et al., 2012; Grossman, 1990). Kroppsøvlingslæreren bruker PCK i flere områder av undervisningen sin, eksempelvis gjennom å bruke spill i en idrett som et medium for å lære elevene samarbeid og kommunikasjon.

«Knowledge of learners and their characteristics» er den neste kunnskapsbasen. Shulman (1987) referer i sitt arbeid til forskning som trekker fram det å kjenne de fysiske- og psykologiske karakteristikene hos elevene sine, som viktige aspekter av læreryrket. Denne dimensjonen handler om lærerens forståelse av elevene sine, hvor det handler om å vite hvorfor elevene er som de er. Her er det snakk om å ha kunnskap, ofte litt kontekstuell kunnskap, om hvordan elever i en viss aldersgruppe er. Dette er ofte koblet til en viss gruppe, eksempelvis klassen du underviser i (Brant, 2006). Herunder kan det være å ha kjennskap til elevenes bakgrunn, hjemmesituasjon, interesser, samt også vite hvordan en som lærer kan påvirke elevens læring. Dette innebærer å ha kjennskap til enkeltelevens styrker og svakheter i en fag-kontekst, men også i sosiale og andre kontekster (Shulman, 1987). For en kroppsøvlingslærer kan dette innebære å kjenne til elevens fysiske begrensninger, idrettslige bakgrunn eller elevens generelle aktivitetsnivå på utsiden av skolen (Fisette, 2010). Hvis kroppsøvlingslæreren har denne kunnskapen vil det kunne føre til at elevene ønsker å delta i fysisk aktivitet på fritiden, som i det store bilde er hensikten med kroppsøvlingsfaget. Hvis læreren kjenner elevene sine

godt, vil han/hun kunne skreddersy undervisningen for å møte hver enkelt elevs behov. Denne kunnskapen vil hjelpe læreren å forme undervisningen slik at elevens interesser og fagets innhold forhåpentligvis kan møtes, samt også hjelpe elevene koble tidligere fagkunnskap til ny (Shulman, 1987).

«Knowledge of educational contexts» handler i vid forstand om å ha kunnskap om alle settinger der læring finner sted (Brant, 2006). Her handler det om lærerens forståelse av den brede konteksten de underviser i, samt ha kunnskap om hvordan ulike kontekster spiller inn på lærerens undervisning og elevens læring. Noen eksempler på hva dette kan innebære er kunnskap om: skolekultur, det sosioøkonomiske nivået, hva slags skole du underviser ved, størrelsen på skolen, størrelsen på klassen eller samholdet blant kollegiet ved skolen. For en kroppsøvlingslærer kan dette innebære å vite om hvordan det å ha en stor klasse, eller kun ha en liten gymsal disponibelt, kan påvirke undervisningen og elevens læring. Shulman (1987) sier dette er viktig kunnskap for en lærer å besitte, da dette legger grunnlaget for å ta effektive avgjørelser innenfor en undervisningskontekst, på bakgrunn av de kontekstuelle behovene.

Den siste kunnskapsbasen heter «Knowledge of educational ends, purpose and values». Denne dimensjonen handler om å ha kunnskap og en dyp forståelse av hva målet og meningen bak skolegangen er (Shulman, 1987). En lærer bør inneha kunnskap som dette for å kunne innrette hvordan han/hun som person praktiserer yrket sitt, med skolens verdier og mål, samt læreplanverket læreren følger. Det som skiller denne kunnskapsbasen fra curricular knowledge er at denne kunnskapsbasen stiller krav til lærerens forståelse av de brede sosiale og kulturelle kontekstene for skolegangen. Med andre ord tar kunnskapsbasen for seg det større bilde, mens curricular knowledge er litt mer spesifikk inn mot faget/emnet. For kroppsøvlingslæreren kan dette innebære å vite og artikulere hvorfor en bruker lagsport i undervisningen. Her må kroppsøvlingslæreren kunne kommunisere til elevene sine at en av hensiktene er å lære å samarbeide. Kroppsøvlingslæreren vil her promotere fysisk aktivitet, samt utviklingen av elevens sosiale og emosjonelle ferdigheter, som vil være viktig senere i livet. Utdanningsdirektoratet er et godt verktøy lærere kan bruke for rette seg inn etter ulike regelverk, læreplaner og mål. Shulman (1987) sier lærere må vite hva som kjennetegner en velfungerende skole og hva som kan forstås som et godt utdanningsløp/skolegang. Herunder sier opplæringsloven at norsk skolegang skal utvikle velfungerende samfunnsborgere (Utdanningsdirektoratet, 2020a). For å kunne dyrke verdier og en moralsk bevissthet i elevene

sine, er det en forutsetning at læreren innehar kunnskap om hva målet med skolegangen er, og herunder vite om både pedagogiske og fagspesifikke verdier (Niemelä & Tirri, 2018).



## 5.0 Metode

I dette kapitlet vil oppgavens vitenskapelige metode bli gjort rede for. Til å starte med vil jeg redegjøre for mitt vitenskapsteoretiske ståsted, etterfulgt av prosedyren for gjennomføringen av studien, hvor jeg går nærmere inn på studiens utvalg og rekrutteringsfasen. Videre vil jeg gå nærmere inn på hvordan jeg har brukt og gjennomført kvalitative forskningsintervju og transkriberingsprosessen. Avslutningsvis vil jeg presentere tematisk analyse, som er metoden som er brukt for å analysere studiens materiale.

### 5.1 Sosialkonstruktivismen

Hvilken vitenskapelig posisjonering jeg som forsker inntar vil ha implikasjoner for de metodiske valgene jeg tar. Oppgaven er posisjonert i sosialkonstruktivismen, noe som betyr at jeg ikke oppfatter virkeligheten – eller det jeg undersøker – som én objektiv sannhet, men heller at det er flere forståelser av virkeligheten (Jacobsen, 2015). Å jobbe ut fra en sosialkonstruktivistisk posisjon betyr i stede at en ser verden som dynamisk, hvor mennesker samhandler med hverandre, noe som fører til at fenomener er i stadig endring (Postholm et al., 2018). Sett fra et sosialkonstruktivistisk ståsted, vil en da forstå verdenen som noe som er sosialt konstruert (Mertens, 2019). Med konstruktivistiske eller sosialkonstruktivistiske briller vil en her tenke at mennesker leter etter forståelse og sannheter i alt rundt seg, og slik vil kunnskap bli til gjennom subjektive erfaringer og meninger knyttet til fenomener (Creswell & Creswell, 2018; Postholm, et al., 2018).

En slik vitenskapelig posisjonering vil ha konsekvenser for selve forskningsprosessen og resultatene. I en kvalitativ studie som denne blir kunnskapen jeg får fram ansett som noe jeg som forsker og informantene jeg intervjuer konstruerer. Funnene jeg presenterer er med andre ord et resultat av hva jeg spør informantene om, hva de sier, og mine tolkninger av dette materialet.

### 5.2 Prosedyre for gjennomføring av studien

#### 5.2.1 Studiets utvalg

Med bakgrunn i min problemstilling vil denne studien ha en kvalitativ tilnærming, der kvalitative semistrukturerte intervjuer brukes som metode (dette kommer vi nærmere inn på under neste punkt). Det stilles derfor krav til deltakerne som skal delta i studien. De er nødt til å ha erfart fenomenene jeg som forsker er interessert i å forstå og beskrive (Postholm et al.,

2018). Av denne grunn vil kroppsøvingslærerutdannere være de som sitter på den mest relevante kunnskapen for min oppgave.

Studiets utvalg vil bestå av seks kroppsøvingslærerutdannere. I forkant av rekrutteringen vurderte jeg størrelsen på utvalget, og konkluderte med at det ville være tilstrekkelig for å besvare problemstillingen min. Dette er i tråd med Kvale og Brinkmann (2018) som gir en pekepinn på et antall mellom 15 +/- 10 deltakere. På bakgrunn av tidsrammene gitt for masteroppgaven vil valgt antall deltakere være passende, da det vil være tidskrevende å analysere et kvalitativt materiale hvis utvalget hadde vært større. Samtidig må utvalget være stort nok slik at metodens validitet opprettholdes (Jacobsen, 2015). Utvalget varierer i form av kjønn, alder, bakgrunn i skole (som lærer) og deres involvering i utdanningen. Utvalget består av to kvinner og fire menn, hvor alderen på deltakerne varierer mellom 30-årene til 60-årene. Bakgrunnen deres som lærer i skolen varierer også, hvor noen har flere års erfaring som lærer i skolen, mens noen gikk direkte til akademia. De er involvert i utdanningsløpet på forskjellig vis, samt at de underviser i forskjellige emner. Alle deltakerne tilhører samme utdanningsinstitusjon, og studien gjennomføres ved et universitet i Sør-Norge. Utvalget består av universitetslektorer, førstelektorer, førsteamanuenser og professorer. Med hensyn til konfidensialitet vil jeg ikke gi mer detaljert informasjon om studiens deltakere, og deltakerne vil omtales som informant 1-6 (eksempelvis: informant 4).

### 5.2.2 Rekrutteringsprosessen

Rekrutteringsprosessen ble gjennomført over e-post. Jeg skaffet e-postadressen til alle kroppsøvingslærerutdannerne på et universitet, hvor jeg så kontaktet dem og hørte om de var interessert i å delta i studien min. Jeg kontaktet åtte kroppsøvingslærerutdannere hvorav seks svarte at de ønsket å delta i studien. I e-posten var det vedlagt et informasjonsskriv om studien (se vedlegg 2). Jeg ønsket å gjennomføre intervjuene før juleferien, og forhørte meg med deltakerne om dette var mulig. Datoene for de forskjellige intervju ble så planlagt sammen med hver enkelt deltaker uten store problemer. Jeg var fleksibel i forhold til tidspunkt i denne perioden, så vi gjennomførte intervjuene på et tidspunkt som passet deres timeplan. Når jeg ser tilbake på rekrutteringsprosessen ser jeg at jeg har vært heldig. Seks deltakere sa ja til å delta i studien i løpet av to dager etter jeg sendte ut forespørsmålet om å delta. Alle intervjuene ble gjennomført i perioden november 2022 til desember 2022.

### 5.3 Kvalitativt forskningsintervju

For å besvare oppgavens problemstilling ser jeg det mest hensiktsmessig å bruke kvalitativ metode. På en generell basis vil kvalitativ metode være behjelpelig for å produsere kunnskap om deltakernes erfaringer, opplevelser og ståsted på ønsket problemområde (Dalen, 2004; Kvale & Brinkmann, 2018). Jeg vil av denne grunn benytte kvalitativt forskningsintervju for å produsere materialet. I tråd med Kvale og Brinkmann (2018) er jeg som forsker delaktig i intervjuprosessen, hvor min rolle er intervjuer. Intervjukunnskap produseres i en samtalerelasjon mellom deltaker og intervjuer, så det vil være en fordel at forsker tar del i intervjuprosessen – da det er han/hun som skal tolke og analysere materialet i etterkant.

Jeg har valgt å gjennomføre individuelle semistrukturerte intervjuer. Dette valget tas fordi individuelle intervju vil i mine øyne gi deltakerne en friere arena, hvor de fritt kan dele sine personlige meninger på tema. På dette vis elimineres faren for at de komprimerer svarene sine for å unngå uenigheter deltakerne seg imellom, som kunne skjedd hvis en gjennomførte gruppeintervjuer. I tråd med Kvale og Brinkmann (2018) ønsker jeg å skape en atmosfære der jeg fremstår som både profesjonell og vennlig, da dette vil være med på å skape en arena som tilrettelegger for at deltakerne føler seg trygge og ønsker å svare på spørsmålene utifra beste evne. Dette stiller noen krav til meg som intervjuer, da det er viktig å gi deltakerne tid til å artikulere seg og fullføre tankegangen deres (Dalen, 2004). Det vil derfor være viktig å vise interesse og anerkjennelse for svarene deres, samt være en god lytter.

Jeg har valgt å bruke semistrukturert intervju, da dette gir meg muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål – samt at formen av et semistrukturert intervju oppfordrer deltakerne til å utdype svarene sine (Postholm et al., 2018). Intervjuet vil ligne en samtale i dagliglivet, men samtidig ha et profesjonelt preg over seg (Kvale & Brinkmann, 2018). På forhånd vil jeg ha utarbeidet en intervjuguide som inneholder spørsmålene for intervjuet. Det er vanlig å lene seg på en intervjuguide når en gjennomfører et semistrukturert intervju (Dalen, 2004), og den vil fungere som et rammeverk for intervjuet.

#### 5.3.1 Intervjuguide

I utarbeidelsen av en intervjuguide skal de overordna temaene for studien bli brutt ned til spørsmål som representerer mer konkrete temaer for studiens omfang (Dalen, 2004). Forskningsspørsmålet bør av denne grunn allerede være ferdigstilt, for på dette vis vil en ha et

godt utgangspunkt for å lage spørsmål som passer til å besvare forskningsspørsmålet. I tillegg presiserer Drageset (2011) at det stilles krav til forskerens/intervjuerens teoretiske innsikt i tematikken studien tar for seg, for å kunne lage passende spørsmål. I tillegg vil det være nyttig for å kunne følge opp med gode oppfølgingsspørsmål, noe strukturen av et semistrukturert forskningsintervju åpner opp for.

Intervjuspørsmålene er formet etter «traktprinsippet» - et prinsipp hvor en starter bredt med innledendes spørsmål om deltakernes bakgrunn og erfaringer, for så å snevre seg inn mot et mer bestemt tema (Dalen, 2004). Deltakernes livserfaringer og utdanningsbakgrunn vil være av interesse, da dette kan være med på å skape en større forståelse av svare deres rundt kroppsøvingslæreren og kroppsøvingslærerutdanningen. Spørsmål jeg stilte var spørsmål som: «Jeg vil gjerne ha ditt syn på kroppsøvingsfaget. Hva ser du som den viktigste hensikten/formålet med faget?» og «Hva mener du er god lærerutdanning av kroppsøvingslærerstudenter? Kort fortalt, hva tenker du studenten skal ha kunnskaper og ferdigheter om ved endt utdanning?». Det ble gjort generelt få endringer i intervjuguiden gjennom intervjuprosessen. Under det første intervjuet følte jeg det manglet et mer direkte spørsmål om deltakernes tanker rundt viktige profesjonskunnskaper hos kroppsøvingslærere og andre lærere, dette ble så lagt til i intervjuguiden videre.

### 5.3.2 Pilotintervju

Jeg valgte å gjennomføre et pilotintervju før selve intervjuprosessen startet. Pilotintervjuet ble ikke gjennomført som et vanlig pilotintervju, da jeg ikke hadde tilgang på diktafon før pilotintervjuet måtte ta sted. Jeg var presset på tid, og av denne grunn var det ingen diktafoner tilgjengelige på biblioteket før jeg måtte holde pilotintervjuet. Jeg gjennomførte pilotintervjuet sammen med min veileder. I og med at min veileder selv er lærerutdanner i kroppsøving oppfattet jeg dette som en god anledning til å få innspill på spørsmålene jeg hadde i intervjuguiden. Etterhvert gikk vi bort fra pilotintervjuet, og over til at jeg fikk veiledning/hjelp til å forbedre intervjuguiden. Dette var nyttig for å luke ut irrelevante spørsmål, i tillegg for å snevre inn spørsmålenes omfang. Veiledninga var mer hjelpsom enn hvis vi fortsatte med forsøksintervjuet, da det ble klart at intervjuguiden var mangelfull på dette stadiet. Noen dager senere fikk jeg skaffet en diktafon, og jeg fikk gjennomført et pilotintervju på en medstudent. Her fikk jeg prøvd ut diktafonen og gjennomført et forsøksintervju med en forbedret intervjuguide (Dalen, 2004). Gjennomføringen minte meg på hvordan intervjuet skulle minne en samtale, noe jeg fant utfordrende. Her fikk jeg øvd meg på å følge flyten i samtalen, fremfor

å forholde meg til rekkefølgen på spørsmålene i intervjuguiden.

### 5.3.3 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene tok plass på universitet hvor deltakerne jobber. Hvert intervju ble gjennomført på et grupperom, noe som er i tråd med Drageset (2010) som skriver rommet intervjuet gjennomføres i vil spille inn på intervjuets gang. Intervjuene startet med en kort oppfriskning i studiens hensikt, hvor jeg i tillegg informerte de om mulighetene de har til å avbryte intervjuet hvis de av en eller annen grunn de ikke ønsket å delta lengre. Med bakgrunn i hva Postholm et al. (2018) skriver, så passet jeg på å ikke oversvømme deltakerne med informasjon, da det kan føre til at de ikke husker noe av det som blir sagt. Før selve intervjuet startet ble deltakerne bedt om å skrive under på et informert samtykke som inkluderer rettighetene deres ved deltakelsen i studien (Postholm et al., 2018). Det ble avklart at på forhånd at intervjuet mest sannsynligvis ville vare mellom 30-60 minutter. Det lengste intervjuet hadde en varighet på 69 minutter, mens det korteste varte i 34 minutter. Noen av deltakerne var korte og presise, mens andre svarte mer utfyllende på de spørsmålene jeg stilte. Jeg opplevde imidlertid også i noen av intervjuene at noen av informantene kunne snakke seg litt bort fra det jeg oppfattet som relevant for min studie. Som uerfaren i forskerrollen opplevde jeg det da som vanskelig å avbryte informantene når de snakket.

### 5.3.4 Transkripsjon

Transkriberingen av intervjumaterialet startet rett etter alle intervjuene var gjennomført. I tråd med Dalen (2004) ble datamaterialet transkribert av meg. Dette blir sett på som en fordel fordi det ga meg muligheten til å bli enda bedre kjent datamaterialet. Intervjuene ble tatt opp på en diktafon som jeg fikk låne av biblioteket. Ifølge Kvale og Brinkmann (2018) vil bruk av lydopptak hjelpe forskeren til å rette fokuset på intervjuets dynamikk når det holder på, for å så kunne høre på det i etterkant. Ved å transkribere muntlig tale til tekst vil en få en bedre oversikt over datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2018).

Transkriberingsprosessen er kjent som å være en tidskrevende prosess. Jeg ønsket å effektivisere transkriberingsprosessen så mye som mulig uten å svekke kvaliteten av transkripsjonen. Det er jeg som forsker som velger hvordan materialet blir oversatt fra tale til skrift (Kvale & Brinkmann, 2018), så jeg forhørte meg med forelesere og medstudenter om de hadde noen forslag til hvordan jeg skulle angripe transkriberingen. Jeg endte til slutt opp med

å bruke en form for automatisk transkribering. I Word-online er det en funksjon som heter *Transcribe* som konverterer tale til tekst. Jeg lastet opp lydfilen til Word-online, hvor det så ble automatisk transkribert til skrift. Funksjonen skiller hvem som sier hva fra hverandre automatisk. Dette utgjorde grovarbeidet i transkriberingsprosessen, men for å at transkriberingen skulle være reliabel var jeg nødt til å gå gjennom transkripsjonene manuelt også. Måten jeg gjorde dette på var at jeg hørte på lydopptaket mens jeg leste gjennom teksten. Når talen og teksten ikke stemte overens rettet jeg manuelt opp feilen i teksten. Det varierte hvor mye feil det var i teksten, noe jeg tror hadde bakgrunn i hvor nærme deltakerne satt diktafonen, hvor tydelig de snakket og hastigheten de snakket i.

Kvale og Brinkmann (2018) presiserer at det vil være viktig at transkripsjonen er så nær ordrett som mulig. Dette er viktig for å få transkripsjonen lik intervjusituasjonen (Olsson et al., 2003). Jeg har valgt å ikke transkribere ubetydelige småord som «*eh*», eller gjentakelser av ord som for eksempel: «*jeg tenker jo at at at ...*», og i noen tilfeller har jeg også meningsfortettet lange og komplekse setninger. Å meningsfortette setninger handler om å komprimere lange uforståelige setninger til kortere formuleringer som er enklere å skjønne, uten at det endrer på hva deltakeren mente med uttalelsen (Kvale & Brinkmann, 2018; Olsson et al., 2003). Jeg opplevde transkripsjonsprosessen som tidskrevende og litt kjedelig, men samtidig var det fint å ha et arbeid der jeg var helt klar over hvordan og hva jeg skulle gjøre. Det var også en fin måte å skaffe meg en enda bedre oversikt over intervjumaterialet, som hadde positive innvirkninger på analyseprosessen (Braun & Clarke, 2006; Dalen, 2004).

### 5.3.5 Tematisk analyse

Da tiden kom for å analysere datamaterialet, hadde jeg allerede gjort meg opp noen tanker om hvordan jeg ville gå fram for å analysere dataen. Dette har bakgrunn i at under en forelesning om kvalitativ metode ble det presentert flere ulike analysemetoder, og fra denne forelesningen oppfattet jeg 6-steps prosedyren til Braun & Clarke (Braun & Clarke, 2006) som et egnet «verktøy» å bruke i analysearbeidet. Tematisk analyse blir brukt til å analysere og finne mønstre i transkripsjonene av intervjuene (Braun & Clarke, 2006). Temaene som identifiseres bør kunne belyse studiens problemstilling.

Den tematiske analysens faser er ikke låst, noe som vil gi forskeren større fleksibilitet når analyseprosessen gjennomføres (Braun & Clarke, 2006). I den første fasen gjorde jeg meg kjent med datamaterialet gjennom transkripsjon og lesing (Braun & Clarke, 2006). Selv om

transkriberingen var en verdifull prosess, kanskje til og med den prosessen hvor jeg fikk best oversikt over intervjuene – viste det seg at det var helt nødvendig å lese de transkriberte intervjuene i etterkant, opp til flere ganger, for å få et godt bilde av materialet. Allerede i denne fasen oppdaget jeg at det var flere områder hvor informantene delte mange av de samme meningene, samtidig som det var områder hvor meningene spriket mer. Allerede her noterte jeg meg flere kondenserte meningsenheter der jeg følte noe kunne være av betydning.

Fase 2 handler om å lage de første kodene (Braun & Clarke, 2006). I denne fasen har jeg benyttet meg av «Nvivo», et analyseverktøy som brukes til kvalitativ forskning. Programvaren er gjort tilgjengelig til studenter ved Universitet i Agder, gjennom AppsAnywhere. Programvaren har flere funksjoner, blant annet hjelper den å identifisere mønstre i materialet. Jeg brukte nok ikke Nvivo til sitt fulle potensiale, men benyttet meg spesielt av to funksjoner; en funksjon som sorterte kodene enkelt og oversiktlig, og en funksjon som lot meg lage tankekart av temaene og kodene (dette brukte jeg senere i analyseprosessen).

I denne fasen lages det «koder» som skal identifisere noe som virker interessant og relevant for studien (Braun & Clarke, 2006). Her gjorde jeg noe som ikke nødvendigvis er i henhold til Braun og Clarke (2006), men som jeg i etterkant tror har gjort meg enda bedre kjent med materialet. Jeg startet med to koder kalt «Alt som er interessant» og «Litt mindre interessant, men fortsatt interessant». Utsagn som ble kodet her kunne være alt fra: «klasseledelse er jo ganske viktig» til «Jeg er veldig positiv til fagfornyelsen. Jeg synes det er veldig fin ny retning for faget». I utgangspunktet gjorde jeg dette fordi jeg strevde med å forstå forskjellen mellom tema og kode, og ved å gjøre det på dette viset tenkte jeg at jeg kunne skape meg en grov oversikt over materialet – ved å kode utsagn omkring aktuelle temaer rundt problemstillingen min. I ettertid ser jeg at dette kanskje ikke var nødvendig, da det kan anses som eksessivt og tidskrevende – men for meg virket dette mer oversiktlig. Etter dette gikk jeg gjennom alt jeg hadde markert og plassert i de to kodene, der jeg så etter uttalelser som uttrykket noe av de samme meningene og oppfatningene på tvers av intervjuene. Dette ble da grunnlaget for nye koder, slik koder faktisk skal være, sett fra Braun & Clarkes (2006) standpunkt. Når denne prosessen var over satt jeg igjen med 40 koder.

I fase 3 blir kodene slått sammen til potensiale temaer (Braun & Clarke, 2006). Før jeg startet på fase 3 skaffet jeg meg en generell oversikt og fjernet koder som bestod av for lite data eller ikke var relevant i forhold til problemstillingen. Måten jeg gikk fram på her var å skrive ut hver

enkelt kode på papir slik at jeg hadde de fysisk foran meg. Når dette var gjort satt jeg igjen med 21 koder. Videre tok jeg i bruk tankekartfunksjonen i Nvivo for å få en enda bedre oversikt over hvilke koder som kunne utgjøre potensielle temaer. Braun og Clarke (2006) foreslår tankekart som et godt verktøy å bruke i fase 3. Kodene som berørte samme *tematikk*/tok for seg noe av det samme, ble slått sammen og utgjorde grunnlaget for temaene. Braun og Clarke (2006) anbefaler å samle de resterende kodene som ikke passer inn under et tema kalt «Diverse», noe som jeg praktiserte. På slutten av denne fasen satt jeg igjen med seks temaer; «Klasseledelse», «Kompetanse i flere idretter og aktiviteter», «Kunnskap om motoriske ferdigheter og kroppslig kompetanse», «Kjennskap til det overordna», «Forskningkunnskap» og «Mellommenneskelige ferdigheter». På dette stadiet var jeg klar over at temaene ikke var veldefinerte og det var utydelig hva som skilte de ulike temaene fra hverandre. Etter litt veiledning startet jeg så på fase 4.

I fase 4 skal temaene videreutvikles. Braun & Clarke (2006) stresser viktigheten av at dataen innenfor et hvert tema henger sammen meningsfullt, samt at det er en klar distinksjon mellom hvert tema. Jeg valgte å fortsette videre med utgangspunkt i de innledende temaene som allerede var utviklet. Temaene «Mellommenneskelige ferdigheter» og «Klasseledelse» viste seg å i stor grad overlape hverandre, så jeg endte opp med å slå de sammen til temaet «Klasseledelse», hvor klasseledelse består av to underpunkter; «Mellommenneskelige ferdigheter» og «Organisering». Det var også nødvendig å tydeliggjøre hva temaene «Kunnskap om motoriske ferdigheter og kroppslig kompetanse» og «Kompetanse i flere idretter og aktiviteter» tar for seg, da de går inn i hverandre på ulike områder. I temaet «Kunnskap om motoriske ferdigheter og kroppslig kompetanse» ble *fysiologisk kunnskap* gjeldende, som er en mer teoretisk-orientert form for kunnskap. I temaet «Kompetanse i flere idretter og aktiviteter» ble *praktisk kunnskap* gjeldende, hvor kroppsøvlingslærerens motoriske ferdigheter og teoretisk kunnskap om aktivitetens/idrettens rammer ble vektlagt.

Jeg jobbet med fase 4 og 5 litt om-hverandre, hvor fase 5 går nærmere inn på å definere og navngi temaene (Braun & Clarke, 2006). Samtidig som jeg videreutviklet temaene i fase 4, ble det nødvendig å endre navnet på dem – da dette ville hjelpe å differensiere temaene. Jeg satt igjen med fem temaer. Hovedtemaene gir uttrykk for hva kroppsøvlingslærerutdannerne oppfatter som viktig profesjonskunnskaper for kroppsøvlingslæreren. Innenfor hovedtemaene er det områder kroppsøvlingslærerutdannerne er enige på, men også områder hvor de er uenige. De endelige temaene illustreres av overskrifter jeg føler best beskriver funnene:



1. «Læreren må ha et bredt aktivitets/idrettsrepertoar»
2. «Klasseledelse – mellommenneskelige ferdigheter og organisering»
3. «Kunnskap om hvordan kroppen fungerer»
4. «Kjennskap til læreplanen»
5. «Forskingskunnskap»

Barun og Clarke (2006) legger vekt på at den teoretiske analysen skal fortelle en overbevisende historie om materialet. Herunder vektlegger de aktiv bruk av datamaterialet gjennom eksempler og utdrag, for å demonstrere temaenes tyngde. I tillegg er det viktig at det som blir presentert har et analytisk narrativ, hvor prosessen og funnene forteller en historie som berører studiens problemstilling, fremfor å kun beskrive dataen (Braun & Clarke, 2006). Her handler det om å overbevise leserne om at funnene er av verdi. Denne endelige analysen, fase 6, blir presentert i form av funn i kapittel 6.0. I tråd med Braun og Clarke (2006), har jeg her prøvd å finne sammenhenger mellom temaene, samt gå nærmere inn på funn jeg mener er av verdi for å besvare problemstillingen på studien.

## 5.5 Reliabilitet og validitet

Forskning er både en prosess og et resultat (Postholm et al., 2018). Som forsker kan du gjøre ulike tiltak før og underveis i studien for å styrke kvaliteten av studien, noe jeg kort vil redegjøre for her. Forskningens kvalitet er ikke alene knyttet til resultatet forskeren kommer fram til, men bestemmes heller av hvordan kunnskapen faktisk produseres (Postholm et al., 2018). Hvordan forskeren kommer fram til kunnskapen må presenteres i løpet av studien for at en skal kunne bedømme kvaliteten av studien (Postholm et al., 2018). Jeg skal også gå litt nærmere på hvordan reliabilitet og validitet blir forstått innenfor kvalitativ forskning.

### 5.5.1 Reliabilitet

Begrepet reliabilitet er i følge Thagaard (2013) sentrert rundt en kritisk vurdering av forskningen, for å sjekke om forskningen er gjennomført på en pålitelig og troverdig måte. Som Kvale og Brinkmann (2018) skriver, så tar begrepet for seg spørsmålet om hvis en annen forsker anvender samme metodiske tilnærming, vil forskeren da komme fram til samme resultat? En kvalitativ studie bruker metoder som intervju for å samle inn data, noe som gjør det litt mer komplisert å sjekke påliteligheten av studien. Dette har bakgrunn i at både forsker og forskningsdeltakere er under stadig utvikling, hvor deres subjektive meninger og individuelle

teorier kan endres over tid (Postholm et al., 2018), noe som ville preget hvordan spørsmålene hadde blitt stilt, samt også hvordan de hadde blitt besvart.

Postholm et al. (2018) skriver at en må reflektere rundt muligheten til at forskeren kan ha påvirket resultatet, for å skape en tillitt til forskeren og troverdiggjøre resultatene. Herunder innebærer refleksjon å rette oppmerksomhet til egen subjektivitet (Postholm et al., 2018). Gjennom studien har jeg prøvd å være åpen om hvordan jeg forstår materialet fra intervjuene. Etter beste evne prøver jeg å være spesifikk og konkret når jeg legger fram hvordan datamaterialet har blitt samlet inn og hvordan analysen av datamaterialet har foregått, for å styrke studiens reliabilitet (Thagaard, 2013). Et grep jeg tok for å påvirke studiens reliabilitet var å jobbe med hvordan jeg stilte spørsmålene. Under pilotintervjuet fikk jeg jobbet litt med hvordan jeg ordla meg, slik at jeg ikke stilte for ledende spørsmål. Ifølge Kvale og Brinkmann (2018) vil dette kunne være med på å redusere reliabiliteten, da forskeren legger det i lufta hva han/hun ønsker deltakerne skal svare.

Jeg forsøkte å skape en arena hvor deltakerne fritt kunne dele deres egne subjektive erfaringer og tanker på tema. Mitt inntrykk av hvordan deltakerne svarte for seg under intervjuene, gjør det vanskelig å se for seg at de ville svart veldig annerledes ovenfor en annen forsker. I tråd med dette sier Larsen et al. (2020) at hvis forskningen kan gjennomføres på nytt, og produsere de samme resultatene – betyr det at reliabiliteten er sterk. Under intervjuene opptrådte jeg så likt meg selv som mulig, noe Thagaard (2013) sier vil være med på å styrke studiens kvalitet. Et annet grep jeg gjorde for å styrke reliabiliteten var å gjennomføre transkriberingen rett etter intervjuene var gjennomført, noe som gjorde at jeg arbeidet med transkriberingen mens det enda vart friskt i minne.

### 5.5.2 Validitet

Studiens validitet handler om forskningens gyldighet (Kvale & Brinkmann, 2018; Postholm et al., 2018; Thagaard, 2013). Kvale & Brinkmann (2018) definerer validitetsbegrepet slik: *«Styrken og gyldigheten til et utsagn; i samfunnsvitenskapene viser validitet som regel til om en metode faktisk kan brukes til å undersøke det den sier den skal undersøke»* (Kvale & Brinkmann, 2015. s. 326). Forskerens posisjoneringen innenfor det miljøet som forskeres på vil også ha betydning for validiteten av studien (Thagaard, 2013). I kontekst vil dette bety at min

(forskerens) tolkning og forståelse avhenger av hvor jeg befinner meg innenfor miljøet som forskes på (Thagaard, 2013).

I tiden før intervjuene ble gjennomført, gjorde jeg en rekke tilpasninger og forberedelser for å styrke oppgavens validitet. Med utgangspunkt i Kvale og Brinkmanns (2018) syn på validitet innenfor kvalitativ forskning, som tar for seg i hvilken grad metoden undersøker det den er ment å undersøke, utarbeidet jeg et konkret forskningsspørsmål. I tillegg gjorde jeg meg kjent med fagområdet ved å lese meg opp på teori og tidligere forskning, hvor jeg passet på at det var en logisk kobling mellom teori og oppgavens forskningsspørsmål, noe som spiller inn på studiens gyldighet (Kvale & Brinkmann, 2018). Jeg utarbeidet også en intervjuguide, og gjennomførte flere prøveintervjuer for å se om spørsmålene egnet seg til å besvare oppgavens forskningsspørsmål. Jeg vil foreta en mer utfyllende metodisk diskusjon av studiens troverdighet i kapittel 7.2.

## 5.6 Etiske overveielser

Datainnsamlingen gjør at det er en rekke etiske overveielser jeg må forholde meg til både før, under og etter datainnsamlingen. Dette har bakgrunn i at prosjektet mitt innebærer å forske på andre mennesker. I forkant av datainnsamlingen til masteren meldte jeg inn prosjektet til Norsk senter for forskningsdata (NSD) (se vedlegg 3). Det var nødvendig å få godkjenning av NSD fordi prosjektet mitt inneholder intervjuer hvor jeg behandler personopplysninger (Postholm et al., 2018). Etter NSD søknaden var godkjent søkte jeg om etisk godkjenning for prosjektet hos FEK, fakultetets komité for godkjenning av forskningsprosjekter ved Universitet i Agder. Søknaden ble godkjent. FEK vurderer om prosjektet er etisk forsvarlig å gjennomføre (se vedlegg 4).

Etter prosjektet ble godkjent av NSD begynte jeg å rekruttere deltakere til studien. Jeg sendte ut et informasjonsskriv i forkant av intervjuene, hvor deltakernes rettigheter var beskrevet. Dette ble gjort for å unngå mulige etiske problemstillinger koblet til informasjon om forskningsprosjektet. Både innsamlingen og håndteringen av datamaterialet ble gjort i henhold til personopplysningsloven og gjennom å følge forskningsetiske prinsipper (Postholm et al., 2018). De ulike retningslinjene jeg må forholde meg til er blant annet informert samtykke, informantenes krav til privatliv og et krav om riktig gjengivelse av hva informanten sier. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) står bak

utformingen av disse kravene (NESH, 2021). Med bakgrunn i Postholm et al. (2018) sin beskrivelse av retningslinjene, skal jeg nå redegjøre for hvordan kravene preger min studie.

#### 5.6.1 Informert samtykke

Informert samtykke handler om at informantene i prosjektet er klar over negative og positive følger prosjektet kan medbringe, og at de deltar i prosjektet av fri vilje (Postholm et al., 2018). På e-post sendte jeg ut et informasjonsskriv (se vedlegg 2) til kroppsøvingslærerutdannerne som skulle delta i studien, sammen med spørsmålet om de ønsket å delta i studien. Det er noen aspekter av informasjonsskrivet som ble sendt ut som ikke stemmer overens med hvordan studien endte opp med å se ut, da informasjonsskrivet ble utarbeidet tidlig i forskningsprosessen og flere endringer er blitt gjort siden.

Kroppsøvingslærerutdannerne ble informert om at det er helt frivillig å delta i studien, i tillegg til at de ble informert om at hvis de på et eller annet tidspunkt i løpet av intervju eller i studiets gang, kunne velge å trekke deltakelsen sin. Jeg ville da vært pliktig til å slette alt av det innsamla datamaterialet informantene hadde tatt del i. I tråd med dette ble de informert om at de ikke trengte å begrunne hvorfor de valgte å trekke deltakelsen sin. At det er frivillig å delta i studien er en forutsetning for å drive med forskningsarbeid (Postholm et al., 2018). Informasjonsskrivet var presis i forhold til hvilken informasjon som var nødvendig å informere deltakerne om, som er i tråd med det Postholm et al. (2018) sier, at for mye informasjon kan lede til at de ikke husker eller får med seg den nyttige informasjonen. Informasjonsskrivet informerte deltakerne om hvordan personvernet deres ville bli ivaretatt. Deltakerne ble bedt om å skrive under på en samtykkeerklæring i informasjonsskrivet før intervjuprosessen startet.

#### 5.6.2 Krav til privatliv

Deltakerne i et forskningsprosjekt har rett til en frisone i livet deres som ikke skal undersøkes (Postholm et al., 2018). I Norge har vi en personopplysningslov som handler om hvordan en skal behandle personopplysninger, nærmere bestemt følsomme opplysninger, som kan være informasjon om helseforhold, seksuelle forhold, rase, religion, politisk ståsted og lignende (Personopplysningsloven, 2000, §2-8). I min studie ble det ikke relevant å spørre om følsom informasjon. Spørsmålene som ble stilt var koblet til deres tanker og meninger i forhold til kroppsøvingsfaget og kroppsøvingslærerutdanningen, som kan anses som ufarlige spørsmål. Selv om spørsmålene ikke tar for seg spesielt følsom informasjon, skal det ikke være mulig å

gjenkjenne/identifisere deltakeren ut ifra datamaterialet (Postholm et al., 2018). Sjansen for å gjenkjenne et enkelt individ ut ifra datamaterialet er større jo mindre utvalget er. Utvalget mitt består av seks kroppsøvingslærerutdannere. Et tiltak jeg har gjort for å bevare konfidensialiteten er at jeg ikke bruker deltakernes ekte navn i forbindelse med analysen av datamaterialet, men refererer til dem som informant 1-6 (eksempelvis: informant 4), som er anbefalt av Posthold et al. (2018). Jeg har kontinuerlig arbeidet med å anonymisere data, som å ekskludere ulike personlige opplysninger.

Intervjuene ble tatt opp på en diktafon jeg lånte av biblioteket på Universitetet jeg studerer ved. Det fulgte med et informasjonsark med en grundig forklaring av hvordan diktafonen og lydopptakene skulle håndteres. Etter intervjuene var gjennomført ble lydfilene overført til min personlige datamaskin som er passord-beskyttet. Det er kun jeg som har hatt tilgang til diktafonen og lydfilene. Etter alle intervjuene var gjennomført leverte jeg tilbake diktafonen sammen med minnekortet med lydopptakene til biblioteket. I informasjonsarket stod det forklart at de skulle ta hånd om å destruere minnekortet. Når studien er ferdigstilt vil siste kopi av lydopptakene, som befinner seg på datamaskinen min, bli slettet.

### 5.6.3 Krav til riktig presentasjon av data

Etter selve forskningsprosessen er over og lydopptakene er blitt transkribert, er det et godt etisk prinsipp at informantene får muligheten til å lese over det transkriberte intervjuet deres (Postholm et al., 2018). Både i forkant og etterkant av intervjuet informerte jeg informantene om at hvis det var ønskelig, så ønsket jeg å sende over transkripsjonene til dem, slik at de selv kunne se om det var enige i oversettelsen (lyd til ord). Dette var ikke noe informantene så på som nødvendig. I tilfeller hvor det har vært vanskelig å forstå meningen bak det informanten sier, på bakgrunn av muntlig tale eller repetisjon, har jeg gjort endringer i transkripsjonen, men dette skal ikke ha preget den opprinnelige meningen. Likevel vil funna i datamaterialet være basert på hvilke uttalelser og sitater jeg velger å inkludere, samt hvordan jeg tolker funnene (Postholm et al., 2018).

## 6.0 Presentasjon av funn

I denne delen vil jeg presentere fem temaer som får fram hva kroppsøvingslærerutdannerne anser som viktige profesjonskunnskaper for kroppsøvingslæreren. Disse er:

1. Kroppsøvingslæreren må ha et bredt idretts- og aktivitetsrepertoar
2. Kjennskap til læreplanen

3. Klasseledelse – mellommenneskelige ferdigheter og organisering
4. Kunnskap om hvordan kroppen fungerer
5. Forskningskunnskap

### 6.1 Kroppsøvingslæreren må ha et bredt idretts- og aktivitetsrepertoar

Flere av informantene trakk fram betydningen av at kroppsøvingslærere må ha bred kunnskap om og ferdigheter i idretter og andre aktiviteter. Å inneha et slikt bevegelsesrepertoar er viktig for å kunne tilrettelegge for god og variert kroppsøvingsundervisning. Herunder gis det uttrykk for at kroppsøvingslærerutdannerne verdsetter en allsidig bakgrunn framfor spisset kompetanse, som uttrykt her:

*Den allsidige bakgrunnen, den gleden med mange aktiviteter, den er faktisk mye, mye viktigere enn hvor god venstreback du har vært på et andre divisjonslag. For det er marginalt, ikke sant. Så dette med profesjonell kunnskap er for meg viktigere i bredden enn i dybden.*

*(informant 1)*

*Du må ha en bred kontekst når det gjelder aktivitet, ulike aktiviteter ...*

*(informant 2)*

Her trekker informantene fram at det er en bred og variert aktivitetsbakgrunn som har betydning for å være en profesjonell kroppsøvingslærer. En allsidig bakgrunn er med andre ord langt viktigere enn om du har «vært en god venstreback på et andre divisjonslag».

En interessant bemerkning er at flere av kroppsøvingslærerutdannerne presiserte at kompetanse innenfor aktiviteter er minst like viktig som kompetanse innenfor idrett.

I løpet av intervjuene skapte informantene et klart bilde av hva de legger i begrepene idretter og aktiviteter. Når informantene snakker om idretter, er det min forståelse at de ofte snakker om den mer klassiske idrettsforståelsen som f.eks. ballidrettene; fotball, håndball, volleyball, basketball og basketball. Innenfor aktivitet-begrepet er det snakk om; lekaktiviteter, friluftsliv, styrke- og utholdenhetstrening og mer *uformell* fysisk aktivitet. Her presiserer flere av dem at de ikke vil forstås som at de vektlegger idrett og idrettslige ferdigheter i noe større grad enn andre aktiviteter og ferdigheter. Dette samsvarer med den nye læreplanen hvor idrettsperspektivet er nedtonet. Slik jeg forstår det må idrett gjerne være en del av

aktivitetsutvalget, så lenge idretten er tilrettelagt som en skoleaktivitet og at det brukes som læringsaktiviteter for å arbeide med læreplanens fokusområder og kompetansemål, som uttrykt av informant 3 her:

*Før pratet vi mye mer om idretter. Mens i dag så prater vi om bevegelse og kroppslig læring. Men hva er det? Det er jo all bevegelse, og vi kan jo bevege oss på ulike måter da, knyttet til enhver idrettslig bevegelse – vi tenker også idrettene her, men en kan jo også tenke lekbetont-aktivitet, helt avhengig av hvilket trinn en er på.*

*(informant 3)*

Noen av informantene uttrykket større fortvilelse rundt nedtoningen av idrett i kroppsøvningsfaget enn andre. Informant 2 er en av dem, men sier samtidig at det er noenlunde forståelig, da informanten sier at slik idrett har blitt brukt i kroppsøvningsfaget tidligere er kritikkverdig. Informanten uttrykker at han/hun syntes idrett har en legitim plass i faget, en tanke informanten deler med flere av de andre informantene – men det må være koblet til mål og mening. Hvordan informanten stiller seg til idrett i kroppsøvningsfaget virker å være mye grunnet i hva informanten ser på som hensikten med kroppsøvningsfaget:

*«... hvor mange av de gode relasjonene, og at du treffer folk, er gjennom idretten, og der tenker jeg jo at kroppsøving har en nøkkel inn til sånne store sosialiseringprosesser for hele samfunnet, at det kan være gode greie.»*

*(informant 2)*

Selv om lærerutdannerne uttrykker noen forskjeller med tanke på idrettens plass i kroppsøvningsfaget, gir alle uttrykk for at det er måten idretten brukes som har betydning. Herunder sier blant annet informant 4: «Det er så enkelt å si at hvis vi demper idrettsfokuset, så blir alt bra. Det handler om hva som ligger til grunn for bevegelse, helt uavhengig av idrett, helt uavhengig av idrettsaktive eller og helt uavhengig av lek og hvilken aktivitet vi har». Informantene ser med andre ord ut til å mene at en profesjonell kroppsøvningslærer trenger bred kompetanse i ulike aktiviteter og idretter for å kunne tilrettelegge for god kroppsøvningsundervisning. Et legitimt spørsmål å stille er hva det innebærer å ha en bred kompetanse. I tråd med bred kompetanse nevner kroppsøvningslærerutdannerne begrepet *aktivitetsutvalg*. Så slik jeg leser materialet vil det å ha bred kompetanse innebære å kjenne til

og kunne anvende flere ulike aktiviteter og idretter i kroppsøvningsfaget for at læring kan ta plass, som uttrykt her:

*«Så kan man tenke: ok, nå bruker jeg noe som er helt nytt, eller nå bruker jeg noe som er helt nytt, fordi at hvis jeg gjør noe som er helt nytt for elevene, så stimulerer jeg til noe. I en annen sammenheng, så kan jeg bruke noe som er kjent for jeg skal dra veksel på noe. Da har vi kommet vekk fra aktiviteten som egentlig bare er kulisser, og over til substans og innhold.»*

*(informant 1)*

*«...jo flere områder du er god på, jo bedre er det fordi da har du mer av den profesjonelle kunnskapen.»*

*(informant 1)*

Flere av informantene trakk her fram at utvikling av motoriske ferdigheter er et viktig aspekt av utdanningsløpet til kroppsøvningslærerstudentene. Informant 3 sier at det er viktig for kroppsøvningslærerstudentene å vite hvordan en kan utvikle og stimulere motoriske ferdigheter best mulig. I kobling til dette sier informant 4 at det vil være en fordel å inneha motoriske ferdigheter selv, og bruke de som et pedagogisk verktøy – å kunne anvende de i ulike kontekster, som informant 4 også kommer nærmere inn på her:

*«Så er motoriske ferdigheter kanskje det som ligger til grunn, altså det som faktisk gjør at kroppen i det hele tatt beveger seg. Og så kan vi trekke det inn i en idrettskontekst, eller vi kan la være å trekke den i idrettskontekst, og vi kan trekke inn idrettskontekst uten at det er nødvendig blir idretten som er fokuset ... i mitt hode, så er det ingen problem å jobbe med idrettsrelaterte aktiviteter og motorikk uten at det blir for mye idrettsfokus da.»*

*(informant 4)*

Nært relatert til det at lærere behøver et repertoar av idrettslige-motoriske ferdigheter kom også både informant 2 og informant 6 inn på at det vil være en fordel for kroppsøvningslæreren å være i god fysisk form for å kunne vise teknikker og ferdigheter. Dette begrunner de med at kroppsøvningsfaget er et praktisk fag, i tillegg til at det er mer *lettvint* hvis en innehar kompetansen selv – at en er trygg i sin evne til å utføre idrettsferdigheter/aktiviteter. Her presiserer informant 6 at han/hun ikke mener kommende lærere/studenter skal være supergode,



for de skal tross alt ikke utdanne idrettsutøvere. Imidlertid mener informant 5 at det ikke er de motoriske/idrettslige ferdighetene som gjør deg til en god kroppsøvingslærer. Informanten understreker i den sammenheng at en student som har lite erfaring kan være vel så god, hvis ikke bedre, til å lære bort eksempelvis volleyball. En student med lite erfaring blir nødt til å gjøre seg noen refleksjoner og tanker rundt ulike delmomenter, noe som ikke vil falle like naturlig for en som har spilt volleyball hele livet. Videre utdyper informanten:

*«Det handler ikke om at de som har spesialisert seg og har bakgrunn i kroppsøving i sin utdanning, at de er bedre i stand til å gjennomføre undervisningen fordi de har de motoriske kompetansene. Det handler mer om at de har gjort seg de ulike refleksjoner, de har på en måte blitt undervist og fått innsyn i hva som er viktig i kroppsøvingsfaget, og hva man skal jobbe med i kroppsøvingsfaget og på hvilken måte. De kan flere ulike aktiviteter og kan tilegne seg ulike arbeidsmåter»*

*(informant 5)*

Informant 5 er kanskje en av de som stiller seg mest kritisk til idrett i kroppsøvingsfaget, men som en ser her, trekker også han/hun fram at et bredt repertoar er nødvendig for å være en god kroppsøvingslærer.

Informantene sier det er viktig at kroppsøvingslæreren har bred kompetanse innenfor idretter og aktiviteter, da kjennskap til mange ulike idretter og aktiviteter vil være nyttig for å tilrettelegge for god undervisning. Slik jeg leser materialet, ser kroppsøvingslærerutdannerne på idretter og aktiviteter som gode læringsaktiviteter for sentrale aspekter av kroppsøvingsfaget, som f.eks.: motoriske ferdigheter, kroppslig læring, koordinative egenskaper og treningsprinsipper. Det gis uttrykk for at studenter som kommer inn med en allsidig bakgrunn er positivt – samtidig som informant 1 opplever at studentenes erfaringsgrunnlag er blitt smalere, og kaller den typiske allsidige studenten som «en saga blott». Å bygge videre på repertoaret til studentene virker viktig for informantene, og flere av de forteller at de er fornøyde med at utdanningsinstitusjonen de underviser ved er flinke til å ha mye praktisk undervisning, med tilbud om mye forskjellige aktiviteter og idretter, som gjenspeiles i utsagn som:

*Jeg tenker at idrettene må ligge i bunn, og så tenker jeg også at hvis vi har de i bunn så gjør det oss til bedre lærere og vi vil ha mer å spille på.*

*(informant 2)*

*Det at vi kan idrettene, vi kan aktivitetene, vi kan bevegelsesaktivitetene – det må ligge som en bunnlinje hos kroppsøvlingslæreren.*

*(informant 6)*

I utdragene over sier informant 2 og informant 6 at de mener idrettene bør ligge som en bunnlinje hos kroppsøvlingslæreren, som begrunnes med at dette vil være et godt utgangspunkt i forhold til å velge gode læringsaktiviteter. Slik jeg forstår informant 2, mener han/hun at kompetanse i idrett vil være overførbart til andre aspekter av kroppsøvlingsfaget, som gjør at kroppsøvlingslæreren har *mer å spille på*. Alle informantene uttrykker at et bredt aktivitetsrepertoar er relevant kompetanse for kroppsøvlingslæreren. Når det kommer til kompetanse innenfor idrett, så er informant 2 og informant 6 blant de som er mest positive til bruk av idrett i kroppsøvlingsfaget. Informant 3, informant 4 og informant 1 ser også mulighetene idrettene har som læringsaktiviteter, men slik jeg forstår det må hensikten bak bruken av idrett som læringsaktivitet være klar, noe som alle informantene har en samlet enighet om. Slik jeg ser det, ser ikke informant 5 like stor nytteverdi i et bredt aktivitets- og idrettsrepertoar som de andre informantene, og mener gode forberedelser og et godt pedagogisk grunnlag er viktigere.

## 6.2 Kjennskap til læreplanen

Et annet sentralt aspekt som ble trukket fram av lærerutdannerne var at kroppsøvlingslærere trenger kunnskap om læreplanen og «det mer overordna i skolen». Som informant 4 sier:

*«Hvis du da som lærer har en god sånn mellommenneskelig eller relasjon, men mangler den linken til de overordna intensjonene i læreplan - Så faller man litt igjennom i forhold til hva skal læres. Du blir en du blir en god samtalepartner og kamerater eller noe sånt noe, men du mangler det faglige».*

*(informant 4)*

Informant 4 sier her at for å kunne gjøre jobben din som kroppsøvlingslærer, vil det være nødvendig å ha kjennskap til læreplanen. Det holder ikke å være god på mellommenneskelige relasjoner, på likt vis som det ikke holder å være god i en spesifikk idrett eller aktivitet. Dersom kroppsøvlingslæreren ikke innehar læreplankunnskap mangler man den faglige ballasten som

må til for å være profesjonell. Dette har noen likheter til hva informant 5 sier om hvem som kan være gode kroppsøvingslærere. Der trekker informanten fram at ikke hvem som helst med en pedagogisk bakgrunn kan være kroppsøvingslærere. Her nevner informanten at mange har en *gammeldags* forståelse av kroppsøvingsfaget – holde på med en aktivitet for aktivitetens skyld, men at gjennom utdanningsløpet lærer de kommende kroppsøvingslærerne å koble timens innhold opp til en mer overordna hensikt. Innenfor det overordna snakker kroppsøvingslærerutdannerne om kjennskap til læreplanen, kjerneelementene, kompetansemål og tverrfaglige temaer. Herunder sier informant 4 at det er viktig at kroppsøvingslærerne har en forståelse av hva de forskjellige er – hva er det egentlig kompetansemålene sier en skal jobbe med? Og utifra denne forståelsen skal læreren velge aktiviteter eller idretter som best egner seg for å oppnå kompetanseoppnåelse. Videre sier informanten at dette vil stille krav til hva en kroppsøvingslærer kan, for å kunne hjelpe elevene å se og for å lære, å kunne sette aktiviteter og idretter i en kontekst som gjør at elevene skjønner hva overføringsverdien er her.

Informant 4 snakker om hvordan et grundig og godt planleggingsarbeid, gjerne utarbeidet sammen med andre kroppsøvingslærere, er en nødvendighet. Informanten sier videre at i planleggingen skal det tas utgangspunkt i intensjonene i læreplanen, som gjør at det vil være en rød tråd mellom hva læreplanen sier en skal jobbe med og hva som planlegges. Ved grundig planlegging kan en tilrettelegge for at kroppsøvingsundervisningens innhold består av aktiviteter som gjennomføres for å oppnå kompetanseoppnåelse, fremfor aktivitet for aktivitetens skyld, som informant 4 sier her:

*«Så er det utrolig viktig at intensjonene i litt sånn mer overordnede ting som nåværende læreplan, kjerneelement, tverrfaglig tema og så videre ... At kroppsøvingslærerne har en forståelse av hva kompetansemålet egentlig sier vi skal jobbe med. Og så velger man aktivitet som gjør at det er mulig å oppnå kompetanseoppnåelse. Og der ligger premissene for å så tilpasse, på en helt annen måte enn hvis vi sier at nå skal vi ha volleyball i 4 uker og så tenker: hvilket kompetansemål kan passe inn under det? Og da starter man I feil rekke.»*

*(informant 4)*

Informant 4 sier her at kroppsøvingslæreren må ha en god forståelse av hva som egentlig legges i de forskjellige kompetansemålene og det mer overordna i faget, for å kunne tilrettelegge for god undervisning. For å gjøre dette sier informanten at en i planleggingsfasen skal starte med å

skaffe seg en god oversikt og forståelse over kompetansemålet og målet for timen(e), og når det er gjort kan læreren bruke idretts/aktivitetsrepertoaret sitt for å finne en aktivitet som best legger til rette for læring. Dette gjenlydes av informant 1, som sier det ikke er lønnsomt å spille basketball eller en annen aktivitet/idrett hvis det pedagogiske perspektivet og den overordna hensikten i aktiviteten/idretten er fraværende. Videre sier informant 1:

*«Vi må ha fokus på at det er noe som skal læres, og vi tar utgangspunkt i det som skal læres, for så å sette kulissene, og kulissene kan gjerne være friidrett.»*

*(informant 1)*

Gjennom et praktisk eksempel, kommer også informant 5 inn på hvorfor gode forberedelser og kjennskap til læreplanen er viktig. I eksempelet er det snakk om en tidligere student som fikk beskjed om å undervise i en aktivitet studenten ikke hadde kjennskap til. På bakgrunn av de gode forberedelsene denne studenten gjorde, ved å sette seg inn i de grunnleggende prinsippene og knyttet det opp til læreplanen, ble timen en suksess. Informanten brukte dette eksempelet for å vise at en ikke trenger noen spesielle motoriske ferdigheter eller kjennskap til en idrett/aktivitet for å bruke det som et medium for å jobbe med kompetansemålene i læreplanen. Informanten mener alt som trengs er gode forberedelser, kjennskap til læreplanen og en god pedagogisk bakgrunn.

Et av intervju spørsmålene tok for seg begrepene utforskning, refleksjon og øving, som kommer tydeligere fram i den nye læreplanen enn de har gjort tidligere. Kroppsøvingslærerutdannerne hadde mest å si rundt refleksjon, og snakket om det som et viktig pedagogisk verktøy for å gjøre elevene bevisst på egen læring. I tillegg snakket de om at det er viktig at de kommende kroppsøvingslærerne får muligheten til å reflektere i løpet av utdanningsløpet, av samme grunn som en ber elevene reflektere – for å knytte timens innhold opp til læringsmålene og kompetansemålene. Herunder sier informant 4 at refleksjon er et av de verktøyene en skal få med seg i løpet av lærerutdanningen, på bakgrunn av at hvis du som kroppsøvingslærer har reflektert over timens innhold og hvordan det kan kobles opp til intensjonene i læreplanen – så vil dette virke positivt inn på elevenes læringsutbytte. Noen av informantene forteller om hvordan de praktiserer refleksjon i sin undervisning, hvor informant 5 tilrettelegger for refleksjon i grupper, i teoriundervisningen og gjennom diskusjoner med lærer, mens informant 6 og informant 2 har en egen bolk med refleksjon i slutten av undervisningen, da de ikke ønsker å bryte opp undervisningen for mye.

### 6.3 Klasseledelse – mellommenneskelige ferdigheter og organisering

Alle informantene trakk fram betydningen av at kroppsøvfingsfaget stiller store krav til lærerens klasseledelse. Klasseledelse berører både det som har med organisering av undervisning å gjøre, og det som handler om å skape gode relasjoner med elevene sine.

*«Hvis jeg skulle på en måte si; hva er det viktigste for en kroppsøvfingslærer? Så er det jo nesten helt umulig å svare på det, men jeg skal prøve ihvertfall karikere det med å si det viktigste er kanskje å kunne stå i kaos. Det å kunne tåle kaos. Det å kunne organisere kaos når det er nødvendig»*

*(informant 1)*

Å svare på hva som er det viktigste å kunne som kroppsøvfingslærer vil hos informant 1 være umulig å svare på, men han/hun trekker fram at det vil være av stor betydning å kunne «tåle og organisere kaos». Rammene som kroppsøvfingslærere jobber innenfor, vil skille seg ut fra det å undervise elever som sitter ved pulter i et klasserom. Særlig kanskje elever på barnetrinnet vil være høyt og lavt, og derav trekkes det fram at et minstekrav vil være at læreren må kunne tåle og håndtere slike rammer. Dette var også noe informant 6 tok opp da han/hun understreket at «det er noe helt annet å ha en gjeng på 20 elever i en gymsal eller ute i naturen, hvor arenaen er mye større, sammenlignet med et klasserom». Fra intervjuene fikk jeg inntrykket av at kroppsøvfingslærerutdannerne ser på det å være god til å organisere er en viktig egenskap, slik informantene her nevner over og her:

*«Og så som vi snakker om dette med organisering, at du må ha den evnen da til å klare å ha rimelig kontroll i et større rom da. Hvor elevene plutselig kan være på toppen av ribbeveggen eller gjemmet seg bak tjukkassen og litt sånne ting som du ikke opplever inne i et klasserom.»*

*(informant 6)*

Her kommer informant 6 med eksempler på ulike utfordringer kroppsøvfingslæreren kan møte på i undervisningen, hvor arenaen og settingen undervisningen skjer i rommer for flere ulike urofaktorer.

Informant 2 er en av de som sier det er viktig at kroppsøvingslæreren er i stand til å holde god flyt i timen, noe som krever god klasseledelse.

*«Nei, det er jo en viktig bit av teamene, altså man har jo 30 elever, og de skal deles i grupper, og de skal organiseres i lag. Du skal ha flyt i timene, du skal ha små grupper – fordi alle skal involveres mye og sånt, det å lage disse gode timene som skal funke bra, det blir å stå på organisering da, kanskje like mye som faglig innhold.»*

*(informant 2)*

I utsagnet over uttrykker informant 2 at han/hun mener det stilles krav til god klasseledelse for å holde en god kroppsøvingstime, på bakgrunn av de mange ulike faktorene som spiller inn. Å dele inn i små grupper/lag stiller krav til at kroppsøvingslæreren kjenner elevene sine og hvilke behov de har. Å være mange elever fordelt i små grupper stiller krav til de organisatoriske ferdighetene til kroppsøvingslæreren, da det er mange enkelt-elever og grupper som trenger hjelp på ulike områder. Herunder vil kroppsøvingslæreren måtte vite når og hvordan en skal samle alle elevene for å gi informasjon, igangsette en ny aktivitet eller vise et øvingsbilde. Slik jeg leser materialet, ser informantene på evnen til å organisere klassens mangfold i grupper, eller la de jobbe individuelt, som en viktig egenskap, da i forhold til hva som er mest gunstig for å treffe hvert enkelt individ. Flere av informantene nevner det å tilrettelegge for mestring for alle er viktig, noe som kan være krevende når det er store forskjeller på elevenes ferdighetsnivå. Informant 6 sier dette både stiller krav til kroppsøvingslærerens grep om aktiviteten/idretten/bevegelsesmønsteret og organiseringsaspektet, for å kunne vite hvordan en skal tilrettelegge for en viss progresjon. Koblet til dette, snakker informant 4 om viktigheten av variasjon innenfor organisering.

Klasseledelse innebærer imidlertid ikke kun det som handler om å kunne organisere undervisningen. Flere av informantene trakk fram betydningen av å kjenne elevene sine.

*«Medmenneskelige ferdigheter, det er jo utrolig viktig. Det å ha ulike kompetanser og evner til å inspirere, ha god kontakt og kommunikasjon med de ulike elevene.»*

*(informant 5)*

Flere av informantene legger da trykk på at kroppsøvingslæreren må være i stand til å skape relasjoner til elevene sine. Informant 4 sier at det er en forutsetning at en kjenner elevene sine

for å kunne skape en arena preget av mestring for alle. Informant 6 deler noen av de samme tankene her, og sier det er utrolig viktig å kjenne elevene sine. Dette begrunner informanten i dette utsagnet:

*«Så må du jo kjenne elevene og vite hva som er greit for dem og hvor du kan pushe de litt, og hva du må gjøre for at de skal være trygge. Og da er jo det med relasjoner og organisering og godt klassemiljø veldig sentralt da.»*

*(informant 6)*

Informant 2 snakker også om at det er viktig å kunne skape gode relasjoner til elevene sine. Her kommer informanten litt nærmere inn på noe som flere av de andre informantene også er innpå, at denne delen av klasseledelse, disse mellommenneskelige ferdighetene – er litt personavhengig. I kobling til dette nevnes det at mellommenneskelige ferdigheter er en kombinasjon av mye, blant annet personlig egenskaper, erfaringer og generelt hvordan en kommuniserer. Å kunne være god på relasjonsbygging vil være viktig for å skape et godt og trygt læringsmiljø for elevene. Når elevene er trygge på læreren og de har bygget en positiv relasjon, vil elevene være mer aktive i timen (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Informant 4 sier du er nødt til å like interaksjonene og være i stand til å se viktigheten av den, da kroppsøvlingslæreren er en betydningsfull rollefigur for elevene. Dette kan dra likheter til informant 2 sine tanker om kroppsøvlingslæreren, hvor informanten sier det handler om å være et *godt menneske*. Informant 5 sier at når du har god kontakt med elevgruppa, og det er opprettet en gjensidig respekt, vil du få ganske god kontroll på gruppa uten å nødvendigvis trenge for mye disiplin.

#### 6.4 Kunnskap om hvordan kroppen fungerer

Innenfor dette hovedtemaet snakker kroppsøvlingslærerutdannerne om fysiologisk kunnskap, og hvorfor det er viktig å ha kunnskap om hvordan kroppen fungerer.

*«For en kroppsøvlingslærer, så må de ha kjennskap til hva det er som skjer når elevene er i vekst og utvikling - knyttet til de motoriske ferdighetene»*

*(informant 3)*

Slik jeg ser det, så mener kroppsøvlingslærerutdannerne som deltok i studien at å ha kunnskap om hvordan kroppen fungerer og hvordan kroppens utviklingsprosess påvirkes av både ytre forhold og det rent genetiske, er viktig kunnskap å ha som kroppsøvlingslærer. Å sitte på kunnskap om hvordan en kan påvirke menneskekroppen og hvordan den fungerer, sier flere av kroppsøvlingslærerutdannerne at vil skape en trygghet i yrkesutøvelsen. Det må presiseres at kroppsøvlingslærerutdannerne i flere anledninger kobler teoretisk kunnskap/forståelse til praktisk kunnskap, hvor de mener de er tett koblet til hverandre. Innenfor teoretisk kunnskap mener informant 3 det er viktig at kroppsøvlingslærere har kompetanse innenfor motorisk læring og motorisk utvikling, som vist i utsagnet over. Informanten sier kroppsøvlingslæreren må ha kunnskap om vekst og utvikling hos barn, da elevene utvikler seg fysisk i løpet av de årene de går på skolen. For å kunne utvikle elevenes motoriske kompetanse på best mulig måte, så vektlegger informanten kroppsøvlingslærerens kunnskap om motorisk utvikling knyttet til motoriske ferdigheter.

Informant 2 sier det er helt nødvendig for en kroppsøvlingslærer å ha kunnskap om motorisk utvikling, folkehelse og treningsprinsipper, noe flere av de andre informantene sier seg enig i. Det er viktig at utdanningen tilrettelegger for at studentene blir kompetente på disse områdene, selv om de kanskje ikke spesifikt bruker dette i femteklasse – men igjen så begrunnes det i at det vil gi kroppsøvlingslæreren en faglig trygghet. I tråd med dette snakker informanten om at utdanningen må gi studentene en kunnskapsbase på et høyere nivå enn det som egentlig kreves i skolen, herunder nevner informanten kompetanse i flere aktiviteter og idretter, motorisk utvikling og treningsprinsippene.

Emner som funksjonell anatomi, bevegelseslære og fysiologi trekkes fram som viktige emner for å gi studentene den nødvendige teoretiske kompetanse. Informant 3 er blant de som mener en slik kompetanse er nødvendig for å tilrettelegge for god kroppsøvlingsundervisning, Informanten sier blant annet:

*«For å kunne tilrettelegge for god kroppsøvlingsundervisning så må en ha kunnskap om kroppen gjennom fagene anatomi, det er basiskunnskapen om kroppen, man må kunne anvende anatomien i en praktisk setting - funksjonelle anatomi, en må også ha litt kjennskap til ulike prinsipper, altså mekaniske prinsipper - det vi kaller for bevegelseslære knyttet mye til teknikk»*

*(informant 3)*



Informant 3 sier at med slik kompetanse vil en kunne forebygge skader, og kobler den teoretiske kompetansen sammen med den praktiske kompetansen. Flere av informantene trekker også fram viktigheten av å utvikle gode koordinative egenskaper hos elevene i kroppsøvingsundervisningen. Når informantene snakker om koordinative egenskaper kommer det fram at de anser egenskapene som grunnelementer i all bevegelse og at de er sentrale i barn og ungdommers motoriske utvikling, og det vil derfor være viktig å vite hvordan menneskekroppen fungerer, for å kunne tilrettelegge for motorisk utvikling hos elevene. Herunder nevnes en rekke ulike aktiviteter og idretter som kan brukes som kulisser for å utvikle ulike koordinative egenskaper, alt fra volleyball til å kaste kongler i skogen.

*«Hva er linken mellom motorisk læring og teknikken baggerslag? Jo det tenker jeg ligger i de koordinative egenskapene - hva krever et baggerslag av oss i forhold til koordiantive egenskaper? Og når man snakker om teknikk, så snakker man også om koordinasjon. Teknikken det er jo da en spesifikk bevegelse i en spesifikk aktivitet, for eksempel baggerslag i volleyball. Men det kunne også vært en spesifikk bevegelse i en lek. Uansett, så vil den bevegelsen kreve noen koordinative egenskaper av oss. Og det er når vi presenterer det som til elevene at elevene skjønner at det er ikke nødvendigvis lek der, idrett der, men at fellesnevneren er bevegelse. Og når de litt sånn ubevisst blir lært opp til å tenke hva det er man må gjøre for å få til det, for å oppleve mestring i det vi holder på med nå, uavhengig om det lek eller idrettsaktivitet eller hva det måtte være. Og kanskje tenke koordinative egenskaper, så vil de etter hvert få en helt annen forståelse for egen læring og for egen utvikling.»*

*(informant 4)*

I utdraget over sier informant 4 at kroppsøvlingslærere kan få elevene sine til å få en annen forståelse av egen læring og utvikling, hvis kroppsøvlingslæreren klarer å formidle hva den egentlige meningen bak aktiviteten/idretten er til elevene. Dette stiller krav til kroppsøvlingslærerens kunnskap om de ulike koordinative egenskapene, de må vite hvilke faktorer som spiller inn på de koordinative egenskapene, samt også hvordan de kan utvikles. I kobling til dette kommer også informanten inn på koblingen mellom teori og praksis i kroppsøvlingsfaget. Informant 5 er også tydelig på at han/hun ønsker minst mulig avstand mellom teoretisk undervisning og praktisk undervisning. Her ser en det vil være viktig å ha kunnskap om hvordan kroppen fungerer, og ha en sterk teoretisk bakgrunn slik at en kan koble

det til bevegelser, aktiviteter eller idretter, slik at kroppsøvningsfaget ikke går tilbake til den gamle forståelsen mange hadde av faget; aktivitet for aktivitetens skyld.

## 6.5 Forskningskunnskap

Ved spørsmål rundt hvordan informantene stilte seg til lærerutdanningen som en femårig masterutdanning, viste det seg at informantene var ganske splittet. Innenfor dette temaet veide kroppsøvningslærerutdannerne forskningsbasert kunnskap opp mot pedagogisk- og erfaringsbasert kunnskap.

Informant 3 sier at forskningsbasert undervisning er noe informantene og kollegaene er svært opptatt av. Videre sier informantene at hva som legges i begrepet forskningsbasert undervisning knyttet til lærerutdanningen nødvendigvis ikke er klart.

*«Selvfølgelig sant, vi driver med forskningsbasert undervisning på universitet og høghskolenivå – men hva er det i lærerutdanningen? Er det kun knyttet til det didaktiske, det pedagogiske? Det er det jo ikke, ikke sant.»*

*(informant 3)*

I utdraget over sier informant 3 at forskningskunnskap i kroppsøvningslærerutdanningen ikke kun er knyttet til det didaktiske og pedagogiske, og at hvor informantene kommer inn i utdanningsløpet er i sub-fagene med en mer naturvitenskapelig kunnskapstilnærming. Dette er den siden av forskningsbasert kunnskap informantene syntes er helt nødvendig for kommende kroppsøvningslærere å tilegne seg i løpet av studieløpet. Som et resultat av en femårig utdanning sier informant 3 du vil få en solid faglig bakgrunn, som han/hun videre sier var bakgrunnen for at lærerutdanningen er blitt en femårig utdanning. I kobling til dette sier flere av informantene at det er viktig at dette ikke går på bekostning av det pedagogiske i utdanningen. Herunder uttrykker informant 6 at han/hun ikke anser masteroppgaven som spesielt relevant, da informantene mener den kunnskapen studentene tilegner seg gjennom å skrive en masteroppgave ikke er veldig anvendbart i skolen. Videre sier informantene:

*«I første til syvende og også på ungdomsskolen, det er jo ikke noe rom for å drive forskning der. De kan kanskje bruke noe av det de har jobbet med, og det de har funnet*

*resultater på i forskningen kan de kanskje bruke i undervisningen sin på et vis, men også det tror jeg kan være ganske vanskelig.»*

*(informant 6)*

Her stiller informanten spørsmål til overføringsverdien av den kunnskapen kroppsøvlingslærerstudentene tilegner seg i masteroppgaven, herunder hvordan de kan ta i bruk forskningskunnskapen i skolen. Informant 4 har noen av de samme meningene som informant 6, da informanten også har problemer med å se overføringsverdien av det studentene ofte fordypet seg i, i masteroppgaven. Denne tankegangen deler de ikke med informant 1, som sier at den erfaringen og kunnskapen studenten tilegner seg gjennom masterløpet kan brukes som et verktøy for å holde seg faglig oppdatert.

*«Det du lærer nå, det er det ikke sikkert du ser gleden av det før du har jobbet i feltet i 10 år, og det er det folk sier etter sånne kandidatundersøkelser hvor vi tar inn tidligere studenter som har vært i jobb i 5 år eller mer, så ser vi at de sier at det er veldig mye nå de faktisk har bruk for, men de så det ikke da de holdt på. Dette er den profesjonelle delen.*

*(informant 1)*

Informant 1 uttrykker her at kroppsøvlingslærerstudentene kanskje ikke ser nytteverdien før etter noen år som praktiserende kroppsøvlingslærer. I likhet med informant 3 kommer også informant 1 innpå at forskningsbaserte kunnskap er en stor del av å være profesjonell. Samtidig presiserer informant 1 viktigheten av den pedagogiske dimensjonen, det å være en pedagog og kunne lære noen noe. Informanten anser dette som minst likt viktig, da fagdidaktikken henger tett sammen med pedagogikken.

Med hånda på hjertet sier informant 1 at informanten tror en master vil gjøre deg til en bedre kroppsøvlingslærer. Kunnskapen studentene tilegner seg i løpet av masterløpet sier informanten at har potensialet til å utdanne bedre kroppsøvlingslærere, men samtidig sier informanten at det kanskje ikke er nødvendig. Både informant 1 og informant 4 mener det kanskje ikke er nødvendig at alle sitter på den type forskningskunnskap en tilegner seg i løpet av masterløpet. Herunder sier informant 4 at å presse alle gjennom en masteroppgave kanskje ikke er veien å gå, da noen vil ha problemer med å knytte den smale forskningskunnskapen opp til praksis. I tråd med dette foreslår informanten en annen tilnærming til en femårig

kroppsøvingslærerutdanning, hvor noen heller har mer en *lesson-study-tilnærming*, som vil være mer praksisrettet. Informant 6 foreslo også å fylle de to siste årene av den femårige utdanningen med noe annet. Forslaget begrunnes utifra at informanten ikke anser den forskningskunnskapen en tilegner seg i løpet av masteroppgaven som relevant, og mener at mer praksisrettet kunnskap i forhold til klasseledelse og fagdidaktikk bør vektlegges. Informant 5 og informant 2 kommer også med forslag til hvordan enten de to siste årene av utdanningsløpet kan optimaliseres, eller hvordan masteroppgaven bør se ut. Herunder kommer begge tilbake til at de ser den positive siden av å skrive en masteroppgave i løpet av kroppsøvingslærerutdanningen, da en ønsker forsknings-baserte lærere ute i skolen.

*«Så hvis vi tenker det at det å ta en mastergrad, og ta emnene knyttet til avansert tenkning knyttet til kroppsøvingsfaget, men også filosofi og metode alt det der – alt det dere må gjennom, at dere da får en litt annen tilnærming til kunnskap og hvordan man utvikler kunnskap, typ hva er viktig, hva er forskjeller mellom erfaringsbasert og forskningsbasert kunnskap. Og det er jo det er jo en stor verdi i det.»*

*(informant 5)*

I utdraget over sier informant 5 at en mastergrad vil gjøre kroppsøvingslærerne i stand til å tilnærme seg kunnskap på et annet vis enn kanskje noen uten en mastergrad kunne. Videre sier informanten at gjennom samtaler med praktiserende kroppsøvingslærere uten mastergrad, typisk kroppsøvingslærere med mange års erfaring, så mener informanten at de mangler en faglig tyngde i begrunnelsene deres for eksempelvis aktivitetsutvalg eller klasseledelse. Denne kompetansen mener informanten at forskningsbaserte kroppsøvingslærere har.

## 7.0 Diskusjon

I dette kapitlet vil jeg diskutere studiens funn i lys av det teoretiske rammeverket og tidligere forskning. Avslutningsvis vil jeg diskutere og reflektere over studiens metode.

### 7.1 Diskusjon av funn

Et sentralt funn i denne studien er at informantene mener kroppsøvlingslæreren må ha et *bredt idretts- og aktivitetsrepertoar*. At lærerutdannerne trekker fram denne kunnskapen er kanskje ikke så overraskende med tanke på at de skal undervise elevene i disse aktivitetene og idrettene. Samtidig presiserer informantene at disse aktivitetene skal brukes som læringsaktiviteter, ikke som mål i seg selv. Her er det betimelig å stille spørsmålet: vil det at læreren må kunne et bredt repertoar være en form for fagkunnskap (CK) eller er det fagdidaktisk kunnskap (PCK)? Som mye tidligere forskning understreker, så er det uenigheter rundt hva som skal inngå som fagkunnskap i kroppsøvlingsfaget (Siedentop, 2002; Tinning, 2002). Hvis en tar utgangspunkt i hva Jakobsen (2011) og Mordal-Moen og Green (2014a, 2014b) sier om at kroppsøvlingslærere og lærerutdannere ofte har bakgrunn i, og en forkjærlighet for sport og aktivitet, kan det argumenteres for at de vil se på innlæringen av ulike idretter og aktiviteter som en form for nødvendig fagkunnskap i kroppsøvlingsfaget – og anse utviklingen av kompetanse innenfor ulike idrettslige- og fysiske ferdigheter, samt utvikle en forståelse for idrettene/aktivitetene, som fagkunnskap i kroppsøvlingsfaget. På den andre siden, har jeg fått inntrykk av at kroppsøvlingslærerutdannerne ser stor verdi i det å lære gjennom idrett/aktivitet, hvor det vil være nødvendig å ha kunnskap om, samt ferdigheter i, aktiviteter og idretter for å kunne anvende og bruke læringsaktiviteter til sitt fulle potensiale. Herunder kan det være snakk om at PCK innenfor et bredt idretts- og aktivitetsrepertoar innebærer å kunne formidle fagkunnskap og tilpasse læringsaktivitetene utifra elevgruppens behov.

Videre kan en dra koblinger til kroppsøvlingslærerens behov for curricular knowledge, som i lys av funnene også viser seg å bli vektlagt av informantene. For at kroppsøvlingsfaget ikke skal falle tilbake til slik faget har vært tidligere, må kroppsøvlingslæreren knytte det han/hun velger å fylle undervisningen sin med til kompetansemålene i læreplanen. I tråd med dette ble viktigheten av å sette seg godt inn i læreplanen nevnt, og hvordan et godt planleggingsarbeid ses på som en nødvendighet for å drive god undervisning. Her kan teknikker som baklengsplanlegging anvendes, hvor målet og hensikten med undervisningen klargjøres først, for så å finne den best egnet aktiviteten eller idretten for å jobbe med målet. Innehar

kroppsøvingslæreren et bredt idretts- og aktivitetsrepertoar, vil han/hun ha mer å velge i for å finne *rett* aktivitet eller idrett for å nå målet med undervisningen. Her kan det diskuteres om dette stiller krav til kroppsøvingslærerens fysiske form og dyktighet innenfor idrettene og aktivitetene. Funnene viser at det blir sett på som en fordel å være i god fysisk form som kroppsøvingslærer, som støttes av tidligere forskning (McCullick, 2001), men samtidig kommer det fram at det ikke tilsvarer at kroppsøvingslæreren må være kjempegod i aktiviteter og ha idrettslige ferdigheter. Herunder kan det dreie seg om kroppsøvingslærerens PCK, hvor det nødvendigvis ikke handler om kroppsøvingslæreren er i stand til å utføre aktiviteten helt perfekt, men hvor god læreren er til å formidle kunnskapen på best mulig måte – hvor det kan argumenteres for at funnene viser at informantene mener idretter og aktiviteter er gode verktøy for å formidle kunnskapen best mulig.

Det kan argumenteres for at studiens funn støtter å ha et fokus på innlæring av ulike aktiviteter og idretter i kroppsøvingslærerutdanningen. Informantene viser stadig til aktiviteter og idretter som en sentral del av kroppsøvingsfaget, og som kroppsøvingslærerens verktøy for å drive god undervisning i faget. I slik undervisning vil kroppsøvingslærerstudentene bli introdusert for flere ulike aktiviteter og idretter, samt bli vist måter og metoder for å reflektere over *hvordan aktivitetene eller idrettene kan brukes som gode læringsaktiviteter*. Sett med teoretiske briller, blir studentenes PCK utviklet her. Shulman (1987) sier PCK handler om den spesielle kunnskapen læreren har til å formidle fagstoff på. Herunder må læreren være i stand til å velge riktige læringsstrategier for å nå fram til elevmangfoldet (Shulman, 1987). Noen av studiens funn kan forstås slik; for kroppsøvingslæreren dreier det seg om å kunne velge riktig idrett eller aktivitet for å jobbe med undervisningsmålet. Som nevnt tidligere, kan PCK for kroppsøvingslæreren i bunn og grunn forstås som kroppsøvingslærerens evne til å koble CK til det å faktisk undervise. Herunder kommer imidlertid påstanden forskningslitteratur i mange år har vist til – at det er uklart hva som menes med CK i kroppsøvingsfaget, hva er fagkunnskapen elevene skal lære (Siedentop, 2002; Tinning, 2002)?

Sett i kontekst av funnene, hvor informantene trekker fram at et bredt idretts- og aktivitetsrepertoar er viktig for kroppsøvingslæreren, er det fort å tenke at disse funnene faller inn under kunnskapsbasen CK, da en sentral del av kroppsøvingsfagets innhold er idretter og aktiviteter. Hvis idretter/aktiviteter skulle blitt ansett som CK for elevene i skolen, så hadde fagkunnskapen elevene skulle lært seg vært idrettene/aktivitetene i seg selv, men som informantene var nøye med å presisere viser funnene at informantene ikke setter

aktiviteten/idretten som mål for undervisningen – noe som kan forstås som at aktiviteten ikke skal læres bort for aktivitetens skyld. På den andre siden, hvis vi ser det i lys av problemstillingen for studien – hvor det er snakk om kroppsøvingslæreren, kan en stille seg spørsmålet om kroppsøvingslærerutdanningen bør inkludere innlæringen av idretter og aktiviteter som fagkunnskap i seg selv. Siedentop (2002) argumenterer for at CK for kroppsøvingslærere vil være å mestre og ha kunnskap om de aktivitetene og idrettene elevene har i undervisningen sin. Tidligere forskningsundersøkelser sier nyutdannede kroppsøvingslærere blir uteksaminert uten den nødvendige kunnskapen om fysisk aktivitet og idrett/sport, som kreves for å undervise i kroppsøvingsfaget i skolen (Siedentop, 2002; Tinning, 2002). Kroppsøvingslærerutdannerne i denne undersøkelsen ser ikke ut til å følge Siedentop (2002) her. I kobling til dette kan det stilles spørsmål til hva målet med slik undervisning skal være. Hva innebærer det å kunne flere aktiviteter og idretter som kroppsøvingslærer? Shulman (1986) definerer CK *som å ha kunnskap, forståelse og dyktighet innenfor det elevene skal lære*. Her bruker han blant annet begrepet dyktighet, og her kommer en litt tilbake til noe som allerede er berørt tidligere i diskusjonen – hvor god må du egentlig være i en aktivitet eller idrett for å bruke det som læringsaktivitet? Flere av informantene i denne studien presiserte at de ikke er ute etter å utvikle idrettsutøvere, og det vil derfor ikke være nødvendig at kroppsøvingslæreren innehar ferdigheter på nivå med en idrettsutøver. Sett utifra hva kroppsøvingsfagets overordna mål er, som er å inspirere til en fysisk aktiv livsstil, kan det også argumenteres for at dette ikke stiller høye krav til kroppsøvingslærerens idrettslige-/fysiske ferdigheter.

Spørsmålet om hva det vil si å ha et bredt idretts- og aktivitetsrepertoar har flere dimensjoner til seg. Innebærer det mer praktisk kunnskap – å mestre og ha ferdigheter i idrettene/aktiviteten som Siedentop (2002) nevner, eller kan det også dreie seg om mer teoretisk rettet kunnskap? Herunder vil det være snakk om hvordan idrettene og aktivitetene fungerer, i form av regler, teknikker og biomekanikk. Flere av informantene snakker om at i løpet av utdanningsløpet bør studentene lære et bredt spekter av aktiviteter og idretter, men de snakker ikke direkte om regler og rammer. Det virker for meg som at de snakker om å ha kunnskap/kunne idretter og aktiviteter synonymt med å ha kunnskap og forståelse for idrettens/aktivitetens rammer og regler. Dette vil i så fall stemme overens med det Grimen (2008) sier om kunnskap, at teoretisk og praktisk kunnskap er to sider av samme mynt.

Slik jeg leser studiens funn, mener noen av informantene at kroppsøvingsfaget kan virke inn på sosialiseringprosessen. Ved å introdusere elevene for flere ulike aktiviteter og idretter i kroppsøvingsfaget, er det mulig at elevene blir introdusert for en aktivitet eller idrett de får en

interesse for, og ønsker å ta del i på fritiden. Studiens funn viser at informantene trekker dette fram som ønskelig med bakgrunn i det overordna målet i kroppsøvingsfaget, noe som vil falle inn under dannelsingsopdraget til norsk skole (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

At kroppsøvingslærerutdannerne trekker fram at framtidige kroppsøvingslærere må kunne diverse idretter vil være forståelig i lys av tidligere forskning, som har vist at den *typiske* kroppsøvingslæreren har en idretts/sportshabitus (Jakobsen, 2011; Mordal-Moen & Green, 2014a). Det har også vist seg at kroppsøvingslærerutdannerne har en sterk idrettshabitus (Mordal-Moen & Green, 2014a). Dette har gjort at utdanningsløpet har vært preget av en sterk idrettsdiskurs (Mordal-Moen & Green, 2014a), som flere av informantene også anerkjente. Det er derfor ikke unaturlig å dra koblingen til at dette har forsterket de kommende kroppsøvingslærernes idrettshabitus. Studiens funn viser at kroppsøvingslærerutdannerne foretrekker at kroppsøvingslærerstudentene har en allsidig bakgrunn innenfor sport og aktiviteter, fremfor *spisset* kompetanse. Dette kan være grunnet i at hvis kroppsøvingslæreren har spisset kompetanse, eksempelvis innenfor fotball, er det fort at fotball blir brukt som læringsaktivitet hvor en annen læringsaktivitet kanskje hadde passet bedre. Her kommer en tilbake til det Mordal-Moen og Green (2014a, 2014b) sier om kroppsøvingslærer-rollen, at den er nærmere stillestående og undervisningsinnholdet har endret seg lite gjennom årene.

Et annet av studiens funn tar for seg kroppsøvingslærerens evne til å skape relasjoner til elevene sine, noe som stiller krav til kunnskapsbasen *knowledge of learners and their characteristics*. Her er det snakk om lærerens forståelse av elevene sine (Shulman, 1987). Dette blir berørt i temaet *klasseledelse*, som tar for seg både organisering av undervisningen og kroppsøvingslærerens mellommenneskelige ferdigheter. Herunder kommer det fram at informantene mener det å være en god kroppsøvingslærer krever gode mellommenneskelige ferdigheter, for å kunne bygge gode relasjoner til elevene sine. Funnene tyder på at å bygge gode relasjoner står helt sentralt for å få til et godt samarbeid mellom lærer og elev. Sett med teoretiske briller, vil det å ha en god forståelse og kjennskap til elevenes fysiske- og psykiske karakteristikk være en helt sentral medvirker til å drive god og tilpasset undervisning (Shulman, 1987). Dette stemmer overens med tidligere forskning, som viser at læreren må kjenne til hvilke læringsstrategier som de forskjellige elevene responderer best på (Shulman, 1987), i tillegg til å kjenne til elevens forkunnskaper innenfor idrett og ulike aktiviteter, samt elevens fysiske begrensninger (Fisette, 2010). Den tidligere forskningen kan kobles til mer av studiens funn, som sier at hvis en kroppsøvingslærer har gode relasjoner til elevene sine, i tillegg til å kjenne til grensene deres, vil



kroppsøvlingslæreren lettere kunne vite hvor mye han/hun kan pushe elevene. Herunder kan det være snakk om den balansen mellom hvilke mål læreren setter til elevene, samt hvor mye hjelp og veiledning hver enkelt elev trenger på veien, for å få best læringsutbytte.

Å være i stand til å organisere og lede en klasse ble ansett som svært viktig av informantene. Informantene viser her til at noe av det viktigste en kroppsøvlingslærer må kunne er å vite hvordan man skal stå i støy/kaos. Dette inkluderer å kunne tåle kaos, i tillegg til å kunne organisere det. Det virker som informantene mener kroppsøvlingslæreren må vite hva forskjellen på hva *god* og *dårlig* kaos er. Dette kan forstås som at informantene ser hvordan kroppsøvlingsfaget rammer stiller andre, kanskje mer krevende, krav til læreren enn i andre fag. Informantene spisset refleksjonene og tankene sine rundt klasseledelse til kroppsøvlingslæreren, men bak dette ser jeg det som helt grunnleggende at lærere, uansett fag, har en god forståelse for generell pedagogisk kunnskap (GPK). For å tilrettelegge for et godt læringsmiljø vil lærerens grep om GPK være helt sentral, da den handler om strategier for læring og ulike læringsprosesser (König & Kramer, 2016; Ulferts, 2019). Eksempelvis kan dette være inndeling av grupper, som ble nevnt i funnene. Herunder står læreren overfor flere valg som vil ha konsekvenser, og som informantene trekker fram kan dreie seg om blant annet; å kjenne klassen din - hvem som jobber godt med hvem - og å velge riktig gruppestørrelse for å optimalisere deltakelse innad i gruppene. Lykkes læreren her, vil det i følge König og Kramer (2016) og Ulferts (2019) kunne resultere i effektivisering av undervisningen og ert godt læringsmiljø. Dette blir sett på i en generell sammenheng, da GPK ikke en er fagspesifikk kunnskapsbase, men heller tar for seg de brede prinsippene og strategiene for klasseledelse (Shulman, 1987).

Det kan argumenteres for at klasseledelse også er mulig å se i en mer fagspesifikk sammenheng. Med bakgrunn i problemstillingen for studien, har informantene nevnt klasseledelse i kobling til kroppsøvlingsfaget og kroppsøvlingslæreren, hvor det her kan argumenteres for at funnet faller innenfor PCK. Nesten alle informantene har bakgrunn i skolen, og har undervist i andre klasseromsfag, som gjør at de har erfart hvilke utfordringer forskjellige fag har. De er tydelige på at kroppsøvlingsfagets rammer byr på andre utfordringer enn det typiske klasseromsfaget, hvor spesielt ulike styringsmomenter og den fysiske arenaen trekkes fram. Shulman presiserer at det er viktig å vite hvordan en bør formidle fagkunnskap, og herunder vite om de mest effektive undervisningsmetodene (Shulman, 1987). Dette kan kobles til hva informantene sier om gruppeinndeling eller bruk av øvlingsbilde. Her vil kroppsøvlingslæreren måtte ta en vurdering om en skal bruke seg selv eller elever som øvlingsbilde, og veie opp de gevinstene og

ulempene for valget. Dette faller også inn under mye av den tidligere forskning på kroppsøvingslærerutdanningen, hvor det å *lære bort* er en sentral del av utdanningsløpet (Backman & Larsson, 2016; Capel et al., 2011; Tinning, 2006). Her kan en se til det Shulman sier om hva det vil si å være en god lærer; gode lærere vet hvordan de skal lære bort (GPK) og er eksperter innenfor det de skal lære bort (CK), men viktigst av alt er å vite hvordan en kan lære bort det de trenger å lære bort til hver enkelt elev (Shulman, 1986). For å kunne legge til rette for dette, vil god klasseledelse være sentralt. Informantene sier at for kroppsøvingslæreren vil dette innebære, som nevnt tidligere, å kunne organisere god kaos. Dette kan ses på som å være spesielt rettet mot kroppsøvingsfaget, da rammene for faget, i mine øyne, låner seg *bedre* til kaos enn andre, hvor da læring fortsatt kan finne sted oppi god kaos. I kobling til dette vil det stilles krav til den andre delen av funnet klasseledelse, mellommenneskelige ferdigheter.

Det som kommer fram her er at kroppsøvingslæreren må trekke kunnskap fra flere områder når det kommer til klasseledelse. Som funnene viser vil kroppsøvingslæreren måtte anvende gode læringsstrategier, de må kunne bruke omgivelsene sine, i tillegg til å måtte kommunisere med et mangfold av elever. De må trekke inn ulike kunnskapskilder fra flere vitenskapelige disipliner (Grimen, 2008). Dette støttes av studiens funn, hvor det nevnes at hvis en kroppsøvingslærer har god relasjon til elevene, samt sterke mellommenneskelige ferdigheter (som en kan tenke faller innenfor den vitenskapelige disiplinen pedagogikk), men mangler den linken til de overordna intensjonene i læreplanen, vil læreren ende opp med å kun være en god samtalepartner. Her vil en da mangle den faglige delen av forholdet mellom lærer og elev. Sett med teoretiske briller, vil det blant annet stilles krav til kroppsøvingslærerens curricular knowledge, PCK og knowledge of learners and their characteristics. I lys av dette, kan studiens funn forstås som at kroppsøvingslæreren må kjenne til de psykologiske- og fysiske karakteristikkene hos elevene sine for å kunne skape et godt forhold til elevene (Shulman, 1987), samtidig som læreren må vite hvilke krav som stilles til elevene i faget/emnet – noe som stiller krav til lærerens læreplankunnskap (Shulman, 1987). I kobling til dette vil det også stilles krav til kroppsøvingslærerens formidlingsevne, hvor det kan argumenteres for at kroppsøvingslærerens PCK står sentralt, da en kroppsøvingslærere med god PCK vil vite hvordan han/hun skal formidle kunnskapen på best vis. Herunder vil jeg argumentere for at læreplankunnskap og knowledge of learners and their characteristics vil legge grunnlaget for dette. Hvilke implikasjoner dette har for kroppsøvingslærerutdanningen vil være at det er flere vitenskapelige disipliner som skal dekkes i løpet av utdanningen. Tidligere forskning tyder på at det har vært et stort fokus på praktiske egenskaper, som fysisklæring (Dowling, 2011; Moen,

2011; Mordal-Moen & Green, 2014a, 2014b; Velija et al., 2008). Det kan argumenteres for at på bakgrunn av studiens funn, vil det være nødvendig å inkludere og rette et større fokus på undervisning som utvikler flere av kroppsøvingslærerens kunnskapsbaser. Dette har på en generell basis vist seg å være utfordrende, hvor en kan vise til tidligere forskning som sier lærerutdanningen i Norge ikke har hatt en klar visjon (Dowling, 2011; Hammerness, 2013).

Et aspekt som kan være spesielt krevende, er som informantene sier at mellommenneskelige ferdigheter kan være personavhengig. Her kommer en inn på spørsmålet om hvor mye av disse mellommenneskelige ferdighetene/evnen til å bygge gode relasjoner er mulig å utvikle i løpet av kroppsøvingsutdanningen. Som informantene er inne på, kan evnen til å bygge gode relasjoner være en kombinasjon kommunikasjonsstil, personlige egenskaper og erfaringer – som nødvendigvis ikke enkle/spesifikke egenskaper å jobbe med i løpet av utdanningsløpet. Dette kan ha en verdi og bidra i samtalen om hvem som bør bli kroppsøvingslærere.

Ifølge informantene bør også kroppsøvingslæreren ha teoretisk kunnskap fra fagområder som bevegelseslære og fysiologi. Innenfor funnet *kunnskap om hvordan kroppen fungerer* ser en at informantene mener kroppsøvingslæreren bør sitte på kunnskap om hvordan menneskekroppen fungerer, og hvordan ytre faktorer som trening og bevegelse kan påvirke kroppen. Det vil derfor være viktig at kroppsøvingsstudentene i løpet av utdanningsløpet får muligheten til å koble den kunnskapen de har om kroppen – opp til læringsaktiviteter som kan brukes i undervisningen (Hammerness, 2013). Studiens funn støtter dette, da

kroppsøvingslærerutdannerne gir uttrykk for at de er fornøyde med at de tilbyr studentene sine mye praktisk undervisning. Jeg får også inntrykk av at informantene anser seg selv, og sine kolleger, som dyktige undervisere i de teoretiske emnene, som gjør at det er kort vei mellom den teoretiske- og praktiske kunnskapen. Kunnskap om hvordan kroppen fungerer kan ifølge funnene oppnås gjennom teoretisk kunnskap i anatomi, bevegelseslære og fysiologi. Ifølge informantene vil kunnskap om motorikk og koordinative egenskaper gi kroppsøvingslæreren en større tyngde når det kommer til å lære bort teknikker, som viser at teoretisk kunnskap er lønnsomt å ha som grunnlag for den praktiske kunnskapen, og støtter opp det Grimen (2008) sier om at teoretisk- og praktisk kunnskap er to sider av samme mynt.

Som jeg argumenterte for tidligere, er det mulig å kolbe CK til det å ha et bredt idretts- og aktivitetsrepertoar, noe som kan ses på som praktisk kunnskap. Tinning (2002) sier det stilles krav til både praktisk- og teoretisk kunnskap i kroppsøvingsfaget. Funnet *kunnskap om hvordan*

*kroppen fungerer* kan forstås som teoretisk kunnskap, da kunnskap om kroppen vil være basert på prinsipper og teori som er utviklet gjennom forskning, noe som stemmer overens med Grimens (2008) beskrivelse av teoretisk kunnskap. Slik jeg forstår informantene, sier de at kroppsøvlingslæreren må ha teoretisk kunnskap i emner som anatomi, bevegelseslære og fysiologi for å kunne gi elevene de verktøyene og den kunnskapen de trenger for å navigere gjennom endringene kroppen er gjennom, samt for å utvikle sin egen motoriske kompetanse. Med bakgrunn i at informantene sier slik kunnskap vil skape en trygghet i yrkesutøvelsen, kan det argumenteres for at dette kan betraktes som CK for kroppsøvlingslæreren – da det kommer fram at de anser kunnskap om hvordan kroppen fungerer som nødvendig kunnskap for å kunne drive effektiv undervisning.

Det kan stilles spørsmål til om det er flere kunnskapsbaser en CK som faller innenfor det å ha kunnskap om hvordan kroppen fungerer. Jeg vil argumentere for at *knowledge of learninergs and their characteristics* i noen grad viser seg i det informantene har å si, blant annet om elevenes alder. Elevene på grunnskolen er under stadig fysiologisk- og psykologisk utvikling, som gjør at de er i en sårbar posisjon da mye endringer i kroppen kan være skremmende og ubehagelig. I kobling til dette vil kroppsøvlingslærerens mellommenneskelige ferdigheter også være viktig, som informantene er inne på. Det kan argumenteres for at det er viktig å ha kunnskap om hvordan kroppen utvikler seg i denne tiden, for å kunne betrygge elevene med at det de går gjennom er helt normalt. I tillegg vil det være relevant å ha innsikt i konteksten rundt undervisningen og elevens liv (Shulman, 1987), da med tanke på hva de ser på, hva som påvirker de i forhold til kropp og trening – eksempelvis influenser, kosttilskudd og trender – som alle er utenforstående ting som kan spille inn på elevens læring.

Det kan også argumenteres for at funnet har koblinger til PCK. Informantene er inne på hvordan kroppens utviklingsprosess påvirkes av både genetikk og ytre faktorer som trening. På bakgrunn av de store endringene elevene er gjennom i barne- og ungdomsårene, sier informantene at kroppsøvlingslærerne må sitte på kunnskap om motorisk utvikling for å kunne utvikle elevenes motoriske ferdigheter. Jeg vil dra koblinger til det Grossman (1990) som har utviklet en mer omfattende forståelse av Shulmans PCK. Herunder vil PCK også handle om at læreren skal ha forståelse for hvorfor de underviser i et fag som kroppsøvlingsfaget, som kan ses i flere av informantenes uttalelser. I lys av dette kan det informantene sier om kunnskap om motorisk utvikling ses på som viktig kunnskap å sitte på for en kroppsøvlingslærer, fordi de jobber med en utsatt gruppe; barn og ungdommer i utvikling – som igjen berører ved kunnskapsbasen

*knowledge of learners and their characteristics*. Kroppsøvningsfaget har en viktig rolle i den motoriske utviklingen hos elevene, og det vil derfor være viktig at kroppsøvningslæreren har kunnskap om hvordan kroppen fungerer. Her vil kroppsøvningslæreren måtte ha kunnskap om hva som spesifikt gjelder for en årsgruppe av elever (Creasy et al., 2012; Grossman, 1990). Forholdet mellom teoretisk- og praktisk kunnskap kommer opp igjen her, og som tidligere forskning viser til er forholdet mellom teori og praksis i kroppsøvningsutdanningen vanskelig å balansere (Larsson, 2009; Moen, 2011; Standal et al., 2014). Brew og Saunders (2020) stiller spørsmål til hvorvidt økt forskningskompetanse vil hjelpe studentene, og med bakgrunn i funnene som stadig viser til at teoretisk- og praktisk kunnskap er to sider av samme mynt, kan det tyde på at utdanningsløpet må finne en god balanse mellom teoretisk- og praktisk kunnskap.

Gjennomgående i funnene er det snakk om at kroppsøvningslæreren må være dyktig på ulike områder, slik at det som faktisk skal læres står i fokus. I funnet *Kjennskap til læreplanen* kommer dette fram, hvor informantene sier det er viktig at undervisningen har en overordnet intensjon. Herunder fremhever de viktigheten av å ha kjennskap til læreplanen, kjerneelementene, tverrfaglige temaer og kompetansemål. Som nevnt tidligere i diskusjonen, mener informantene at det er viktig å ha klart definert mål for undervisningen før man velger læringsaktiviteter, hvor et aktivt arbeid med fagets kompetansemål vil være viktig for å lage passende mål. Funnene faller innenfor kunnskapsbasen *Curricular knowledge*, hvor Shulman (1986) skriver om hvor viktig det er at læreren har kontroll på hvilke krav det stilles til elevene i det faget som undervises i.

Med ny femårig masterutdanning legger politiske føringer opp til at lærere trenger mer forskningsbasert kunnskap. Angående funnet *forskningkunnskap* er informantene i denne studien mer spillet. En mulig innfallsvinkel her kan være alder/hvilken generasjon informantene tilhører, og hva bakgrunnen deres er. Det blir presisert at det å drive forskningsbasert undervisning ved universitetet er viktig, samtidig som hva dette vil innebære nødvendigvis ikke er helt klart.

Det ble bestemt i 2017 at grunnskolelærerutdanningen skulle være en femårig utdanning, hvor masteroppgaven skal være med på å styrke den faglige fordypningen (Utdanningsforbundet, 2021). Herunder ble det argumentert for at et femårig utdanningsløp vil styrke studentenes forskningsbaserte kunnskap i større grad enn et 3-4års utdanningsløpet. Informantene virker

ikke som de stiller seg uenige til dette, men noen av informantene stiller spørsmål til relevansen av denne kunnskapen. Her kommer en tilbake til hva CK i kroppsøvingsutdanningen bør være.

På bakgrunn av at den forskningsbaserte kunnskapen studentene tilegner seg i løpet av masteroppgaven er snevret inn mot et spesifikt forskningsområde, kan denne kunnskapen virke smal og vanskelig å koble opp til praksis. Dette går nødvendigvis ikke hånd i hånd med hva Mausehagen & Smeby (2017) sier om at det stilles krav til en sterk korrelasjon mellom utdanningen og den profesjonelle yrkesutøvelsen. En alternativ tilnærming kan være å argumentere for at arbeidet studentene gjennomfører i forbindelse med masteroppgaven kan ruste dem til å tenke på en mer innovativ og kreativ måte. Dette kan ha stor verdi for kroppsøvingslæreren profesjonelle utvikling, da det ikke bare er det forskningsområdet studenten jobber med de blir eksperter på, men de lærer seg å tenke kritisk, finne innovative løsninger i tillegg til å få en større forståelse for ulike forskningsmetoder. Funnene viser at flere av informantene har en lignende innstilling til denne tilnærming, hvor det blant annet blir poengtert at den kunnskapen kroppsøvingslærerstudentene tilegner seg i arbeidet relatert til masteren, kanskje ikke blir tydelig før noen år som praktiserende kroppsøvingslærer. Det påpekte poenget vil bygge opp under Stortingsmeldingen 11 som sier kreativitet og fleksibilitet er ønskelig hos lærere (Kunnskapsdepartementet, 2009). Slik kompetanse vil kunne ha stor overføringsverdi til kroppsøvingslæreren praksis, da kroppsøvingslæreren lærer seg å tilnærme seg kunnskap på et annet vis. At kroppsøvingslærerutdanningen er en femårig utdanning vil også kunne bidra til løse påstanden til Mordal-Moen & Green (2014a, 2014b) som har kalt kroppsøvingslærer-rollen som nærmere stillestående.

## 7.2 Metodisk diskusjon

I dette kapitlet vil studiens metode bli diskutert. Her vil jeg se nærmere på hva jeg anser som styrker og svakheter med den valgte metodikken for studien.

Studien har vært posisjonert innenfor sosialkonstruktivismen. Sett fra et sosialkonstruktivistisk ståsted, vil en forstå verdenen som sosialt konstruert (Mertens, 2019), og også funn i denne studien må forstås slik at det er en konstruert fremstilling av hva kroppsøvingslærerutdannerne oppfatter er viktige kunnskaper hos kroppsøvingslæreren. Materialet har blitt produsert ved hjelp av forskningsintervjuer. Jeg valgte å gjennomføre

individuelle intervjuer, noe jeg i etterkant av intervjuprosessen ser som en styrke. Med bakgrunn i at intervjudeltakerne var voksne mennesker som arbeider innenfor samme fagfelt, vil jeg argumentere for at individuelle intervjuer gir en mer åpen arena for å dele personlige meninger, sammenlignet med gruppeintervjuer. Herunder referer jeg til at noen av informantene hadde ulikt syn på diverse temaer, noe som kunne resultert i diskusjoner som hadde brukt opp mye tid. I tillegg ville informantene kunne påvirket svarene til hverandre. Jeg følte allerede under intervjuene at det var vanskelig å bryte inn i tankegangen til informantene når de sporet av, så det er mulig det hadde vært enda vanskeligere hvis det var flere informanter til stede. Her ble kanskje det Dalen (2004) sa om å gi deltakerne tid til å fullføre tankegangen sin og det å være en god lytter, tatt litt for langt. Her kommer jeg inn på en av svakhetene i studien, som er min uerfarenhet som intervjuer. Som nevnt, syntes jeg det var vanskelig og litt ubehagelig å bryte inn i tankegangen til informantene – noe som resulterte i at jeg endte opp med endel irrelevant informasjon. Jeg ser også at jeg kunne vært bedre til å stille gode oppfølgingsspørsmål. Det er tilfeller hvor informantene rører ved noe relevant og interessant, men jeg opplevde å ikke få gått tilstrekkelig i dybden. Hadde jeg vært bedre til å stille oppfølgingsspørsmål kunne dette bidratt til å avdekke ytterligere innsikter og øke innsikten i analysen.

I tråd med Kvale og Brinkmann (2018) hadde jeg utarbeidet en intervjuguide som ble grunnlaget for intervjuene. Jeg ser i etterkant at det er spørsmål som kunne vært utbedret, omformulert eller byttet ut. På tidspunktet intervjuguiden ble utarbeidet var jeg nok enda litt usikker på hva jeg skulle undersøke, noe som kan ha ført til at ikke alle spørsmålene var like relevante. Når det er sagt, har spørsmålene inkludert i intervjuguiden lagt til rette for mye gode refleksjoner hos informantene, som har generert det jeg oppfatter som et rikt materiale for å undersøke oppgavens problemstilling. I tråd med dette er jeg tilfreds med hvordan semi-strukturert intervju fungerte, ettersom informantene kom med synspunkter og tanker jeg ikke hadde tenkt på selv. Dette vil jeg si er grunnet den åpne dialogen et semi-strukturert intervju legger til rette for (Postholm et al., 2018).

I forhold til studiets utvalg og rekrutteringsprosessen kan det diskuteres om studiets utvalg er stort nok. Jeg fikk seks kroppsøvingslærerutdannere til å delta i studien, noe som var innenfor det antallet deltakere vi ønsket skulle delta. Hadde imidlertid utvalget vært større kunne det ført til nyanserte forståelser av hva kroppsøvingslærerutdannerne mener kroppsøvingslæreren skal kunne. Tatt i betraktning at jeg gjennomførte intervju- og analyseprosessen alene, ville et mye

større utvalg blitt svært tidskrevende. I forhold til kjønnsfordelingen blant deltakerne, er jeg fornøyd med å ha fått et utvalg med både kvinnelige og mannlige deltakere, med ulikt aldersspenn. En mulig svakhet i studien ligger her i utvalget, da alle deltakerne i studien tilhører samme institusjon, noe som vil spille inn på studiens generaliserbarhet (Kvale & Brinkmann, 2018). For å forsvare studiens utvalg, kan det vises til at deltakerne har varierende bakgrunn og interesseområder.

I tråd med Dalen (2004) startet jeg å transkribere intervjumaterialet rett etter intervjuene var gjennomført. Dette kan ses på som en styrke, da intervjuene er ferskt i minne hos forskeren på dette tidspunktet. Jeg brukte en form for automatisk transkribering for å gjøre transkriberingsprosessen til en mindre tidskrevende prosess. Herunder kan det stilles spørsmål til nøyaktigheten av transkripsjonene. Som nevnt tidligere i oppgaven, brukte jeg kun automatisk transkribering til grovarbeidet. For å styrke reliabiliteten gikk jeg over transkripsjonene manuelt, ved å høre på lydopptaket mens jeg rettet eventuelle feil. Jeg vil argumentere for at dette har spart meg tid, samtidig som det har gjort meg bedre kjent med materialet.

Som nevnt tidligere i oppgaven, hadde jeg gjort meg opp noen tanker om hvordan jeg ville analysere materialet ganske tidlig i løpet. Jeg valgte å bruke Braun og Clarkes (2006) tematiske analyse, som vil være med på å styrke kvaliteten av analysen. Analyseprosessen kan være tidskrevende, så det var viktig å komme i gang med intervjuene og transkripsjonen tidlig. Den tematiske analysen er ikke en låst prosess, så det åpner opp for litt mer frihet i forhold til hvordan forskeren ønsker å analysere materialet. Som jeg nevner i kapittel 5.3.5, slet jeg i starten av analyseprosessen å forstå forskjellen mellom «kode» og «tema», noe som preget hvordan jeg gjennomførte fase 2 av den tematiske analysen. For meg, ble den mest oversiktlige måten å gjøre det på å starte med 2 brede *koder*, som tok for seg alt som var interessant. Det jeg ser i etterkant av analyseprosessen er at jeg har gjort et ekstra arbeid som var tidskrevende, men nødvendig for min egen del, for å få en oversikt over materialet. Det kan diskuteres om å gjøre det på dette viset kan ha gjort meg blind/oversett materiale som ikke er blitt inkludert i de 2 *fasene*. Jeg fant det krevende å formulere og identifisere temaer som var billedlig for materialet. Herunder var det vanskelig å skille temaene fra hverandre, da flere av temaene inkluderte materiale som kunne tilhøre flere temaer. Jeg gjorde flere endringer for å prøve å skille temaene fra hverandre, men det kan fortsatt diskuteres om noen av temaene overlapper hverandre.



Det teoretiske grunnlaget for oppgaven består av Grimens (2008) arbeid på profesjonskunnskap og Shulmans (1987) syv dimensjoner for lærere. Grimens (2008) arbeid på profesjonskunnskap inkluderte jeg for å sette lys på generell profesjonskunnskap. Videre benyttet jeg Shulmans (1987) teori for å se profesjonskunnskap i en lærerkontekst, for å se hvordan lærere anvender kunnskap i sin jobbhverdag.

## 8.0 Avslutning

### 8.1 Konklusjon

Denne masteroppgaven har hatt som hensikt å undersøke hva kroppsøvingslærerutdannere mener en kroppsøvingslærer må kunne. Jeg har prøvd å besvare følgende problemstilling:

*«Hvilke profesjonskunnskaper anser kroppsøvingslærerutdannere som viktige for kroppsøvingslæreren?»*

Et gjennomgående funn hos informantene var at kroppsøvingslærere bør ha et bredt idretts- og aktivitetsrepertoar. Å ha en allsidig bakgrunn innenfor idrett og aktivitet oppfattes som viktig med tanke på at lærere skal kunne undervise elever i slike aktiviteter. Kjennskap til læreplanen kommer også fram som en viktig profesjonskunnskap for kroppsøvingslæreren. Lærerutdannerne trekker i den forbindelse fram at kroppsøvingslæreren må være i stand til å se hensikten med kroppsøvingsfaget, og de må kunne knytte mål og hensikt i læreplanen til det de fyller undervisningen med. Herunder sier de at kroppsøvingslæreren må ha en forståelse av kompetansemålene og hva som egentlig skal læres.

Et annet sentralt funn i studien er at lærerutdannerne trekker fram betydningen av at kroppsøvingslæreren må kunne klasseledelse. Å kunne klasseledelse dreiser seg både om organisering av undervisning og kroppsøvingslæreren evne til å bygge relasjoner til sine elever. Å kunne vite hvordan kroppen fungerer trekkes også fram som viktig for kroppsøvingslærerens profesjonsutøvelse. Her kommer det fram at en kroppsøvingslærer må ha kunnskap om motorisk læring og utvikling. Lærerutdannere mener at lærere som har denne kunnskapen vil kunne gi elevene de verktøyene og den kunnskapen elevene trenger for å forstå og håndtere kroppens endringer som skjer i denne alderen.

Studiens funn klargjør at de stilles krav til både teoretisk- og praktisk kunnskap for kroppsøvingslærere, noe som støtter opp det Grimen (2006) sier om kunnskap – at kunnskap er to side av samme mynt. Ett av funnene i studien rører også ved forskningsbasert kunnskap, hvor informantene har ulike meninger rundt masteroppgavens relevans og hvorvidt kunnskapen kroppsøvingslærerstudentene tilegner seg i arbeidet knyttet til masteroppgaven har overføringsverdi til yrkeshverdagen. Selv om det var noe skepsis rundt hvorvidt kunnskapen kroppsøvingslærerstudentene får med å fordype seg i et fagområde er overførbart til hverdagen

som lærer, mener flere av informantene at det å skrive en masteroppgave vil være profesjonsrelevant.

Denne studien bidrar til økt forståelse om hva de som bygger opp, og gjennomfører, lærerutdanningen i kroppsøving ser på som relevant profesjonskunnskap for kommende lærere i kroppsøving. Denne studien kan i så måte bidra til økt bevissthet hos lærerutdannere om hva kroppsøvingslærere i skolen bør kunne, noe som kan bidra til faglige diskusjoner og videreutvikling av kvalitet i utdanningen.

## 8.2 Forslag til videre forskning

Ettersom mitt forskningsarbeid kun fokuserte på kroppsøvingslærerutdannere som tilhørte samme utdanningsinstitusjon, ville det vært interessant å se lignende studier gjort på andre utdanningsinstitusjoner. Videre forskning kunne også forfulgt spørsmål om hva kroppsøvingslærere i skolen mener er relevant profesjonskunnskaper.

## Referanseliste

- Amundsen, P. K. (2008). Ferdig utdannet og nybegynner. In (pp. s. 39-49). Tapir akademisk forl.
- Armour, K. M., & Yelling, M. (2007). *Effective Professional Development for Physical Education Teachers: The Role of Informal, Collaborative Learning* [177-200]. Blacksburg, Va.
- Backman, E., & Larsson, H. (2016). What should a physical education teacher know? An analysis of learning outcomes for future physical education teachers in Sweden. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(2), 185-200. <https://doi.org/10.1080/17408989.2016.11413184>
- Brant, J. (2006). Subject knowledge and pedagogic knowledge: ingredients for good teaching? An English perspective. *Edukacija*, 94(2), 60-77.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brew, A., & Saunders, C. (2020). Making sense of research-based learning in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 87, 102935. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102935>
- Capel, S., Hayes, S., Katene, W., & Velija, P. (2011). The interaction of factors which influence secondary student physical education teachers' knowledge and development as teachers. *European Physical Education Review*, 17(2), 183-201. <https://doi.org/10.1177/1356336X11413184>
- Creasy, J. A., Whipp, P. R., & Jackson, B. (2012). Teachers' pedagogical content knowledge and students' learning outcomes in ball game instruction. *ICHPER-SD Journal of Research*, 7(1), 3-11.
- Dahl, T., Askling, B., Hegge, K., Kulbrandstad, L., Lauvdal, T., Qvotrup, L., Salvanes, K., Skrøvseth, S., Thue, F., & Mausethagen, S. (2016). *Ekspertgruppa om lærerrollen Om lærerrollen: et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlag.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/17f6ce332c47437c8935d7ccc0a72769/rappo-rt-om-laererrollen.pdf>

- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. Universitetsforl.
- Darling-Hammond, L. (2017a). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European journal of teacher education*, 40(3), 291-309.  
<https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Darling-Hammond, L., Bransford, J., LePage, H., Hammerness, K., & Duffy, H. (2007). *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do*. John Wiley & Sons.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017b). *Effective teacher professional development*.  
[https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17357/46%20Effective\\_Teacher\\_Professional\\_Development\\_REPORT.pdf?sequence=1](https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17357/46%20Effective_Teacher_Professional_Development_REPORT.pdf?sequence=1)
- Dowling, F. (2006). Physical education teacher educators' professional identities, continuing professional development and the issue of gender equality. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11(3), 247-263. <https://doi.org/10.1080/17408980600986306>
- Dowling, F. (2011). 'Are PE teacher identities fit for postmodern schools or are they clinging to modernist notions of professionalism?' A case study of Norwegian PE teacher students' emerging professional identities. *Sport, Education and Society*, 16(2), 201-222. <https://doi.org/10.1080/13573322.2011.540425>
- Drageset, S., & Ellingsen, S. (2011). Å skape data fra kvalitativt forskningsintervju. *Sykepleien forskning (Oslo)*(4), 332-335.  
<https://doi.org/10.4220/sykepleienf.2011.0027>
- Dyson, B. (2014). Quality physical education: A commentary on effective physical education teaching. *Research quarterly for exercise and sport*, 85(2), 144-152.  
<https://doi.org/10.1080/02701367.2014.904155>
- Felis-Anaya, M., Martos-Garcia, D., & Devís-Devís, J. (2018). Socio-critical research on teaching physical education and physical education teacher education: A systematic

- review. *European Physical Education Review*, 24(3), 314-329.  
<https://doi.org/10.1177/1356336X17691215>
- Fernández-Balboa, & Juan-Miguel. (1997). Knowledge base in physical education teacher education: A proposal for a new era. *Quest (National Association for Kinesiology in Higher Education)*, 49(2), 161-181. <https://doi.org/10.1080/00336297.1997.10484231>
- Fisette, J. (2010). Getting to know your students: The importance of learning students' thoughts and feelings in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 81(7), 42-49. <https://doi.org/10.1080/07303084.2010.10598508>
- Fry, P., M. (2019). Theories of professions and the status of teaching. *The Wiley Handbook of Educational Supervision*, 75-100.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. In (pp. s. 71-86). Universitetsforl.
- Grossman, P. L. (1990). The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education. (No Title).
- Hammerness, K. (2013). Examining features of teacher education in Norway. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(4), 400-419.  
<https://doi.org/10.1080/00313831.2012.656285>
- Herold, F., & Waring, M. (2017). Is practical subject matter knowledge still important? Examining the Siedentopian perspective on the role of content knowledge in physical education teacher education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(3), 231-245.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.1080/17408989.2016.1192592>
- Herold, F. A., & Waring, M. (2011). So much to learn, so little time...: pre-service physical education teachers' interpretations and development of subject knowledge as they learn to teach. *Evaluation & Research in Education*, 24(1), 61-77.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.1080/09500790.2010.526203>
- Iserbyt, P., Ward, P., & Li, W. (2017). Effects of improved content knowledge on pedagogical content knowledge and student performance in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(1), 71-88. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/17408989.2015.1095868>

- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? : innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3 ed.). Cappelen Damm akademisk.
- Jakobsen, A. M. (2011). *Trivsel hos kroppsøvingslærerne i ungdomsskolen: hvor godt trives kroppsøvingslærerne i ungdomsskolen og hvor sannsynlig er det at de underviser i faget om fem år?* [Doctoral Dissertation, Universitetet i Tromsø]. Tromsø.
- Khrono. (2014). *Trenger mer penger og plass til 5-årig lærerløp*.  
<https://khrono.no/laeremaster/trenger-mer-penger-og-plass-til-5-arig-laererlop/181495>
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Læreren – Rollen og utdanningen* (St.meld.nr. 11 2008-2009). Kunnskapsdepartementet Retrieved from  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 1.–7. trinn*. Kunnskapsdepartementet Oslo Retrieved from  
[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2010/retningslinjer\\_grunnskolelaererutdanningen\\_1\\_7\\_trinn.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2010/retningslinjer_grunnskolelaererutdanningen_1_7_trinn.pdf)
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Lærerutdanningen 2025*. Kunnskapsdepartementet Retrieved from  
[https://www.regjeringen.no/contentassets/d0c1da83bce94e2da21d5f631bbae817/kd\\_nasjonal-strategi-for-larerutdanningene\\_net.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/d0c1da83bce94e2da21d5f631bbae817/kd_nasjonal-strategi-for-larerutdanningene_net.pdf)
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervju. (3. utg)*. Gyldendal Akademisk.
- König, J., & Kramer, C. (2016). Teacher professional knowledge and classroom management: On the relation of general pedagogical knowledge (GPK) and classroom management expertise (CME). *ZDM*, 48(1-2), 139-151. <https://doi.org/10.1007/s11858-015-0705-4>
- Larsen, M., Matthiesen, J., Wulff, L., & Vilien, K. (2020). *Skriv oppgaver på læreruddannelsen : håndbog i akademisk skrivning og studieteknik*. Samfundslitteratur.

- Larsson, L. (2009). *Idrott–och helst lite mer idrott: Idrottslärarstudenters möte med utbildningen* Institutionen för utbildningsvetenskap med inriktning mot tekniska ...].
- Loughran, J., Hamilton, M. L., & Loughran, J. (2016). *International handbook of teacher education* (Vol. 2). Springer.
- Lyngstad, I. (2013). *Profesjonell kunnskap i skolens kroppsøvingfag: Teoretisk og empirisk belysning i et fenomenologisk og praksisrelatert perspektiv* Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Pedagogisk institutt].
- Løndal, K., Borgen, J. S., Moen, K. M., Hallås, B. O., & Gjørme, E. G. (2021). Forskning for fremtiden? En oversiktsstudie av empirisk forskning på det norske skolefaget kroppsøving i perioden 2010-2019. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 5(3). <https://doi.org/https://doi.org/10.23865/jased.v5.3100>
- Mausethagen, S., & Smeby, J.-C. (2017). *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* Universitetsforlaget
- McCullick, B. A. (2001). Practitioners' perspectives on values, knowledge, and skills needed by PETE participants. *Journal of teaching in physical education*, 21(1), 35-56. <https://doi.org/10.1123/jtpe.21.1.35>
- Mertens, D. M. (2019). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Sage publications.
- Moen, K. M. (2011). *"Shaking or stirring?": a case-study of physical education teacher education in Norway* [Doctoral Dissertation, Norges Idrettshøgskole].
- Molander, A., Terum, L. I., & Studier av profesjonell yrkesutøvelse - kompetanseoppbygging i, p. (2008). *Profesjonsstudier*. Universitetsforl.
- Mordal-Moen, K., & Green, K. (2014a). Neither shaking nor stirring: A case study of reflexivity in Norwegian physical education teacher education. *Sport, Education and Society*, 19(4), 415-434. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.670114>



- Mordal-Moen, K., & Green, K. (2014b). Physical education teacher education in Norway: The perceptions of student teachers. *Sport, Education and Society*, 19(6), 806-823. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.719867>
- NESH, D. n. f. k. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Niemelä, M. A., & Tirri, K. (2018). Teachers' knowledge of curriculum integration: A current challenge for Finnish subject teachers. In *Contemporary pedagogies in teacher education and development* (pp. 119-132). <https://doi.org/DOI:10.5772/intechopen.75870>
- Olsson, H., Sörensen, S., & Bureid, G. (2003). *Forskningsprosessen : kvalitative og kvantitative perspektiver*. Gyldendal akademisk.
- Lov om behandling av personopplysninger (personopplysningsloven). (2000). <https://lovdata.no/dokument/LTI/lov/2000-04-14-31>
- Postholm, M. B., Jacobsen, D. I., & Søbstad, R. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Ryle, G. (2009). *The concept of mind*. Routledge.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard educational review*, 57(1), 1-22. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational researcher*, 15(2), 4-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Siedentop, D. (2002). Content knowledge for physical education. *Journal of teaching in physical education*, 21(4), 368-377. <https://doi.org/10.1123/jtpe.21.4.368>
- Standal, Ø. F., Moen, K. M., & Moe, V. F. (2014). Theory and practice in the context of practicum: The perspectives of Norwegian physical education student teachers. *European Physical Education Review*, 20(2), 165-178. <https://doi.org/10.1177/1356336X13508687>

- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4 ed.). Fagbokforlaget
- Tinning, R. (2002). Engaging Siedentopian perspectives on content knowledge for physical education. *Journal of teaching in physical education*, 21(4), 378-391.  
<https://doi.org/10.1123/jtpe.21.4.378>
- Tinning, R. (2006). 4.1 Theoretical orientations in physical education teacher education. *Handbook of Physical Education*, 369.
- Ulferts, H. (2019). The relevance of general pedagogical knowledge for successful teaching. *Teaching and Teacher Education*. <https://doi.org/doi:https://doi.org/10.1787/ede8feb6-en>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Relasjoner mellom elever*. Udir.no Retrieved from <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/relasjoner-mellom-elever/larerelev-relasjonen-og-elevelev-relasjoner/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Hva er nytt i kroppsøving?* : Udir.no Retrieved from <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-kroppsoving/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Formålet med opplæringen*. Udir.no Retrieved from <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/formalet-med-opplaringen/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Prinsipper for læring, utvikling og danning*. Udir.no
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Fagets relevans og sentrale verdier*. Udir.no Retrieved from <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/fagets-relevans-og-verdier?lang=nob>
- Utdanningsforbundet. (2021). *Femårige lærerutdanninger og undervisningskompetanse*. <https://www.utdanningsforbundet.no/medlemsgrupper/universitet-og-hogskole/ny-master-i-grunnskolelærerutdanning-og-undervisningskompetanse/>
- Velija, P., Capel, S., Katene, W., & Hayes, S. (2008). Does knowing stuff like PSHE and citizenship make me a better teacher?': Student teachers in the teacher training figuration. *European Physical Education Review*, 14(3), 389-406.  
<https://doi.org/10.1177/1356336X08095672>

Ward, P. (2013). The role of content knowledge in conceptions of teaching effectiveness in physical education. *Research quarterly for exercise and sport*, 84(4), 431-440.

<https://doi.org/10.1080/02701367.2013.844045>

Ward, P., Kim, I., Ko, B., & Li, W. (2015). Effects of improving teachers' content knowledge on teaching and student learning in physical education. *Research quarterly for exercise and sport*, 86(2), 130-139.

<https://doi.org/https://doi.org/10.1080/02701367.2014.987908>

Østrem, S. (2010). *Pedagogikk og elevkunnskap: en første innføring til læreryrket*. Cappelen akademisk.

# Vedlegg

## Vedlegg 1 – intervjuguide

### **Informantenes bakgrunn**

Start gjerne med å si noe om hvem du er og dine tidligere erfaringer kroppsøving og yrket, jobb.

- Hvor gammel er du?
- Hvilken utdanning har du?
- Har du jobbet som lærer i skolen tidligere? Hvis ja, hvor lenge?
- Hvor lenge har du jobbet som lærerutdanner?
- Hvor lenge har du undervist på universitet, og andre universiteter?
- Hva underviser du mest i på universitet?
- Er det noe du er spesielt opptatt av?
- Er det noe du syntes er ekstra viktig når du underviser studenter som skal bli kroppsøvingslærere?

### **Generelt om faget kroppsøving:**

**Spørsmål.** Jeg vil gjerne ha ditt syn på kroppsøvingfaget. Hva ser du som den viktigste hensikten/formålet med faget?

**Spørsmål.** I dine øyne, hva er god kroppsøvingundervisning? Hva oppnås i løpet av en slik time?

**Spørsmål.** Kan du fortelle litt om hvordan du underviser i praktiske emner, eller teoretiske emner.

- Hva preger undervisningen din?
- Hva tenker du på når du tilrettelegger for undervisningen din?

## Lærerrollen

**Spørsmål.** Hva mener du er god lærerutdanning av kroppsøvlingslærerstudenter? Kort fortalt, hva tenker du studenten skal ha kunnskaper og ferdigheter om ved endt utdanning?

- I en studie gjort i Sverige kommer det fram at det er uenighet rundt det med motoriske ferdigheter. skal MF ses som kunnskap i seg selv, eller som en nødvendighet/verktøy for å lære bort? Hva tenker du her?

**Spørsmål.** Hva tenker du er den store forskjellen ift. Kompetanse og ferdigheter hos en kroppsøvlingslærer og andre faglærere?

- Er det noe de trenger mer enn andre?
- Jeg har sett at i mye forskning så trekkes didaktiskkompetanse, klasseledelse kompetanse og relasjons kompetanse fram som de viktigste kompetansene for en kroppsøvlingslærer. Hva tenker du om dette? Er dette riktig i dine øyne? Noe du vil legge til?

**Spørsmål.** Hvis du kunne bestemme hvordan utdanningen skulle vært, hvordan ville den sett ut? Ville du gjort noen endringer? Eller latt den være slik den er nå?

**Spørsmål.** Utdanningen er nå en femårig master – hva er dine tanker om dette? Tror du dette vil gi bedre kroppsøvlingslærere? Eller er det en teoretisering og en for høy vektlegging av forskning i utdanningen? Vanskelig å koble forskning til det praktiske

- Mener du det skjer en teoretisering i faget?
- Hvordan mener du at arbeidet med en masteroppgave vil gagne kroppsøvlingsstudentene i fremtiden som lærere?

## Fagfornyelsen

**Spørsmål.** Slik jeg oppfatter den nye læreplanen så har den et større fokus på refleksjon, utforskning og øving – men idrettsdiskursen er nedtonet. Hvilke kunnskaper eller ferdigheter

tenker du er spesielt viktig for kroppsøvingslæreren for å møte disse nye fokusområdene i den nye læreplanen?

**Spørsmål.** Hvordan har den nye læreplanen påvirket undervisningen din her på campus? Har du lagt til noe nytt, har du med mer/mindre av noe?

**Spørsmål:** Helt til slutt, hva er tankene dine om den nye læreplanen?

- Stiller du deg positiv til den?
- Er den mangelfull? Eller føler du den treffer bra
  - o Hvis ja, på hvilke områder?

**Vil du delta i forskningsprosjektet**  
**«Hvilke profesjonskunnskaper anser lærerutdannerne i**  
**kroppsøving som viktige for kroppsøvingslærere?»**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å **se på hvilke profesjonskunnskaper lærerutdannerne i kroppsøving anser som viktige for kroppsøvingslærere**. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Masteroppgavens tema er profesjonskunnskap i kroppsøving. Det er dine personlige meninger og erfaringer jeg er interessert å høre om, fordi det vil være interessant å se hva de som utdanner lærere mener er spesielt viktig for lærerne å kunne.

**Formål**

Formålet med dette prosjektet er å undersøke hva lærerutdannerne i kroppsøving anser som viktige profesjonskunnskaper hos kroppsøvingslæreren. Omfanget på oppgaven vil være lærerutdanningen og kroppsøving.

Jeg skal ta for meg problemstillingen: *Hvilke profesjonskunnskaper anser lærerutdannerne i kroppsøving som viktig for kroppsøvingslærere?*

**Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Erik Aasland. Universitet i Agder. Prosjektansvarlig.

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Jeg ønsker et utvalg av både kvinnelige og mannlige lærerutdannere i kroppsøvfingsfaget. Utvalget vil bestå av 5-8 lærerutdannere.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

I dette prosjektet blir det gjennomført individuelle intervjuer mellom deg som lærerutdanner i kroppsøvfingsfaget og forsker (meg). Intervjuet vil bli tatt opp på båndopptak.

Alle opplysninger anonymiseres, og det vil bli brukt fiktive navn.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- På nåværende tidspunkt er det kun forsker, Sondre Heldal, som vil ha tilgang på personopplysninger. Veileder kan involveres i arbeidet, og vil dermed ha tilgang til personopplysninger.
- Navn og kontaktopplysninger vil erstattes med kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamaterialet vil lagres på kryptert ekstern harddisk.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**



Prosjektet vil etter planen avsluttes 30.06.2023. Lydopptak blir slettet 30.06.2023.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitet i Agder har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverk.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger jeg behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger
- å få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet)

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Sondre Heldal, Universitet i Agder. [sondreheldal@hotmail.com](mailto:sondreheldal@hotmail.com) eller 95520605
- Erik Aasland, Universitet i Agder. Veileder/prosjektansvarlig. [Erik.aasland@uia.no](mailto:Erik.aasland@uia.no) eller 92821421
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.
- Johanne Warberg Lavold, Universitetet i Agder. Rådgiver personvernombud. [johanne.lavold@uia.no](mailto:johanne.lavold@uia.no) eller +47 38 14 13 28

Med vennlig hilsen

Sondre Heldal

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Hvilke kvaliteter anser lærerutdannerne i kroppsøving som viktige for kroppsøvingslærere?*» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 3 – NSD godkjenning

### **Referansenummer**

361836

### **Vurderingstype**

Standard

### **Dato**

31.10.2022

### **Prosjekttittel**

Hvilke profesjonskunnskaper anser lærerutdannerne i kroppsøving som viktige for kroppsøvingslærere?

### **Behandlingsansvarlig institusjon**

Universitetet i Agder / Fakultet for helse- og idrettsvitenskap / Institutt for idrettsvitenskap og kroppsøving

### **Prosjektansvarlig**

Erik Aasland

### **Student**

Sondre Heldal

### **Prosjektperiode**

04.10.2022 - 30.06.2023

### **Kategorier personopplysninger**

- Alminnelige

### **Lovlig grunnlag**

- Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 30.06.2023.

### **Kommentar**

OM VURDERINGEN Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

### VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

## PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

## DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

## FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-enderinger-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

## Vedlegg 4 – FEK godkjenning



Sondre Heldal

Besøksadresse:  
Universitetsveien 25  
Kristiansand

Ref: [object Object]

Tidspunkt for godkjenning: : 01/11/2022

**Søknad om etisk godkjenning av forskningsprosjekt - Hvilke profesjonskunnskaper anser lærerutdannerne i kroppsøving som viktige for kroppsøvingslærere?**

Vi informerer om at din søknad er ferdig behandlet og godkjent.

Kommentar fra godkjenner:

Hilsen  
Forskningsetisk komite  
Fakultet for helse - og idrettsvitenskap  
Universitetet i Agder

UNIVERSITETET I AGDER  
POSTBOKS 422 4604 KRISTIANSAND  
TELEFON 38 14 10 00  
ORG. NR 970 546 200 MVA - [post@uia.no](mailto:post@uia.no) -  
[www.uia.no](http://www.uia.no)

FAKTURAADRESSE:  
UNIVERSITETET I AGDER,  
FAKTURAMOTTAK  
POSTBOKS 383 ALNABRU 0614 OSLO